

# **esec**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Artes e Tecnologia

Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

## **Relatório de Prática Pedagógica de Educação Musical no Ensino Básico: contributo da autoavaliação para a aprendizagem em Educação Musical**

Marta Sofia Roque Oliveira

Coimbra, 2014

Marta Sofia Roque Oliveira

**Relatório de Prática Pedagógica de Educação Musical no  
Ensino Básico: contributo da autoavaliação para a  
aprendizagem em Educação Musical**

Relatório de Estágio em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, apresentada  
ao Departamento de Artes e Tecnologias da Escola Superior de Educação de  
Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Fátima Neves

Arguente: Prof. Doutor Paulo Rodrigues

Orientador: Prof. Doutora Cristina Faria

Data da realização da Prova Pública: 23 de Fevereiro de 2015

Classificação: 16

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Cristina Faria

Março de 2015

## **Agradecimentos**

Nesta fase de término do relatório de estágio devo alguns agradecimentos a quem muito me ajudou, assim sendo deixo um especial agradecimento à minha orientadora Professora Doutora Cristina Faria por todo o apoio prestado, as orientações dadas e os conselhos sábios.

Agradeço também às professoras Graça Ferreira e Ercília Correia, professora titular da EB 1 do Areeiro e professora de Educação Musical e Música na EB 2/3 de Taveiro, respectivamente, pelo apoio prestado, pelo encorajamento e por me terem proporcionado uma experiência tão completa.

Agradeço aos alunos das turmas do 2º ano, da EB 1 do Areeiro, 6º F e 7º D, da EB 2/3 de Taveiro, do ano letivo 2013-14, pela colaboração e prestabilidade nos trabalhos propostos.

Agradeço à minha família pelo apoio prestado, a paciência e o amor.

Agradeço aos amigos o encorajamento, a força e a ajuda durante esta fase.

E, por fim, agradeço a Deus por toda a força, coragem, vontade e cuidado ao longo deste processo.

## Relatório de Prática Pedagógica no Ensino Básico: contributo da autoavaliação para a aprendizagem em Educação Musical

**Resumo:** O presente trabalho tem como objectivo relatar as experiências realizadas e as aprendizagens apreendidas durante o tempo da prática pedagógica nos três ciclos do Ensino Básico.

Depois de explorar a história do ensino musical em Portugal, bem como as orientações programáticas dos três ciclos preconizados pelo Ministério da Educação, são apresentadas as linhas orientadoras que serviram de base às atividades de prática pedagógica e os resultados obtidos com esta prática.

Aborda-se também a problemática da avaliação, os seus instrumentos, fases e momentos segundo a visão de diversos autores e a forma como ela pode influenciar a aprendizagem no domínio da Educação Musical.

Conclui-se com uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica e o sistema experimental de avaliação implementado.

**Palavras-chave:** Educação Musical, Ensino Básico, Avaliação e Prática Pedagógica.

**Abstract:** This study aims to report the experiences and learning seized during the time of the pedagogical practice in the three cycles of basic education.

After exploring the history of musical education in Portugal and the program guidelines of the three cycles recommended by the Ministry of Education, the guidelines that formed the basis for pedagogical practice activities and the results obtained with this practice are presented.

It approaches the evaluation of the problem, their instruments, phases and moments through the perspective of several authors and how it can influence learning in the field of music education.

It concludes with a critical reflection on the pedagogical practice and the experimental evaluation system implemented.

**Keywords:** Music Education, Basic Education, Assessment and Teaching Practice.

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
1. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL EM PORTUGAL.....	5
2. ORIENTAÇÕES PROGRAMÁTICAS.....	10
2.1 1º ciclo do Ensino Básico.....	10
2.2 2º ciclo do Ensino Básico.....	14
2.3 3º ciclo do Ensino Básico.....	18
3. PEDAGOGOS MUSICAIS DE RELEVO E AS SUAS ABORDAGENS PEDAGÓGICO-MUSICAIS.....	22
3.1. Emile Jacques-Dalcroze .....	23
3.2. Edgar Willems .....	23
3.3. Justine Ward .....	25
3.4. Maurice Martenot .....	26
3.5. Zoltán Kodály .....	27
3.6. Carl Orff .....	29
3.7. Jos Wuytack .....	30
3.8. Leo Rinderer .....	31
3.9. Raymond Schafer .....	31
3.10. Edwin Gordon .....	32
3.11. Keith Swanwick .....	33
4. A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO.....	35
4.1 Avaliação: definição, características e conceitos similares.....	35
4.2. Funções da avaliação .....	38
4.2.1. Fases e momentos do processo de avaliação.....	39
4.3. Categorização da avaliação.....	42
4.3.1. Avaliação normativa ou criterial.....	44
4.3.2. A avaliação formativa.....	46
4.3.3 Autoavaliação.....	49

4.4. Normas e instrumentos de avaliação.....	50
4.5. Aplicações da avaliação.....	54
4.6. O Ensino da música e a avaliação .....	54
 PARTE II: PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA.....	57
1. CARATERIZAÇÃO DAS ESCOLAS E DO MEIO ENVOLVENTE.....	59
1.1. EB1 Areeiro.....	59
1.2. EB 2/3 Taveiro.....	60
2. CARATERIZAÇÃO DAS TURMAS.....	62
2.1. Turma do 1º ciclo .....	62
2.2. Turma do 2º ciclo.....	62
2.3. Turma do 3º ciclo.....	63
3. OBSERVAÇÃO DE AULAS.....	64
3.1. 1º Ciclo.....	64
3.2. 2º Ciclo.....	65
3.3. 3º Ciclo.....	66
4. PLANIFICAÇÕES A MÉDIO PRAZO.....	67
4.1. 1º Ciclo.....	68
4.2. 2º Ciclo.....	69
4.3. 3º Ciclo.....	70
5. DESCRIÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DE ENSINO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA.....	71
5.1. Aulas no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	72
5.2. Aulas no 2º Ciclo do Ensino Básico.....	82
5.3. Aulas no 3º Ciclo do Ensino Básico.....	90
6. AVALIAÇÃO.....	95
7. REFLEXÃO CRÍTICA.....	101
CONCLUSÃO.....	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	113

ANEXOS.....	117
-------------	-----



## ÍNDICE DE FIGURAS:

Fig. 1: Conteúdos organizados por níveis.....	14 e 15
Fig. 2: Espiral de conceitos adaptada de <i>Manhattanville Music Curriculum Program</i> .....	16
Fig.3: Localização da Escola Básica do 1º ciclo Areeiro.....	59
Fig.4: Fachada principal da Escola Básica do 1º ciclo Areeiro.....	60
Fig. 5: Localização da EB 2/3 de Taveiro.....	60
Fig. 6: Vista geral da EB 2/3 de Taveiro.....	61
Fig. 7: Turma do 1º ciclo a entoar a canção de apresentação.....	73
Fig. 8: “Concerto da Bicharada”.....	75
Fig. 9: Trabalho realizado pela turma do 1º ciclo, baseando na estrutura do “Concerto da Bicharada”.....	76
Fig. 10: Execução da dança de roda.....	77
Fig. 11: Início da marcha em fila.....	79

## ÍNDICE DE TABELAS

Tab.1: Organizadores da Aprendizagem.....	12 e 13
Tab.2: Temas dos módulos do 3º ciclo do Ensino Básico.....	20 e 21
Tab.3: Materiais da sala de Música (EB 2/3 Taveiro).....	66
Tab.4: Resultados das fichas de auto e heteroavaliação do 6º ano (relatório de observação nº5).....	98
Tab.5: Resultados das fichas de auto e heteroavaliação do 6º ano (relatório de nº6).....	98 e 99
Tab.6: Resultados das fichas de auto e heteroavaliação do 7º ano (relatório de nº7).....	99
Tab.7: Notas atribuídas ao desempenho dos alunos na aula (relatório nº7).....	100
Tab.8: Atividades realizadas no 1º ciclo e as preferências dos alunos.....	103
Tab.9: Parte da grelha de avaliação do final do período (6º ano).....	106
Tab.10: Parte da grelha de avaliação do final do período (7º ano).....	109





## **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, dentro da unidade curricular da Prática Pedagógica, com o propósito de descrever a experiência do estágio nos três ciclos do Ensino Básico.

No primeiro capítulo faz-se um enquadramento teórico de toda a Prática Pedagógica. Começamos com a apresentação da história do ensino musical em Portugal, desde os primeiros registos na Península Ibérica até à atualidade. Continuamos com a exploração das orientações programáticas do primeiro, segundo e terceiro ciclo de escolaridade, preconizadas pelo Ministério da Educação e com a apresentação de algumas teorias e metodologias de pedagogos de relevo na área da Educação Musical. Conclui-se este capítulo com a abordagem do tema da avaliação no ensino, conceitos similares, características, fases, momentos, funções, tipos, instrumentos, normas e aplicações, dando especial relevo à avaliação formativa e à autoavaliação, objeto de estudo na prática pedagógica.

No segundo capítulo são descritas todas as atividades relacionadas com a prática pedagógica supervisionada. Começamos por apresentar a caracterização das escolas e do meio envolvente e, de seguida, a caracterização das turmas. Continuamos com a descrição das aulas de observação nos três ciclos, a apresentação e explicação das planificações a médio prazo, a descrição das experiências de ensino na Prática Pedagógica Supervisionada e concluímos com a explicação do sistema experimental da avaliação.

No final do trabalho é feita uma reflexão crítica sobre as experiências, sobre o cumprimento dos objetivos propostos inicialmente, assim como a aplicação das estratégias. Também são referidas as principais dificuldades sentidas, bem como propostas de solução de algumas delas.



## **PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**





## 1. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL EM PORTUGAL

Recuando às nossas origens, a Península Ibérica sofreu influências da cultura grega, fenícia, cartaginesa e romana na formação do seu estilo musical da época. Segundo Sousa (2003, p.82), Estrabão (20 a.C.) refere que os habitantes da Hispânia dançavam à roda de mãos dadas, cantando e tocando túbias e trombetas.

Existem referências a músicas em honra de Baco, bem como os cantos lúgubres dos soldados de Viriato no seu enterro. “Poder-se-á, portanto, pensar num tipo de ensino musical popular praticado na Península, baseando-se na imitação e reprodução de memória” Sousa (2003, p.82).

Já na época Medieval na Península Ibérica se seguia o rito religioso romano. Os cantos litúrgicos eram aprendidos nos mosteiros, ensinados por professores com formação das *Scholae Cantorum*. Por outro lado, os Judeus que, por esta altura, se encontravam instalados na Península Ibérica, constituíam uma importante comunidade e nas suas sinagogas ensinava-se o canto, usando-se as cadências, as antífonas, os responsórios e os floreios melismáticos (Sousa, 2003, p.83).

“Em 1290, o Rei D. Dinis oficializou o Estudo Geral de Lisboa, onde surgiu a primeira Universidade do reino, na qual se incluiu o ensino da Música” (João, 2014, p.17). Em 1323, D. Dinis pagava 65 libras ao professor de música da universidade e não havia diploma para os alunos formados em Música (Sousa, 2003, p.84).

Na época do Renascimento, Fernão Lopes refere que D. Nuno Álvares Pereira (século XIV) tinha músicos para o seu uso privado. A nobreza também se mostrava bastante interessada pela aprendizagem de música e, prova disso, é o registo de que, no séc. XV, havia inúmeros nobres que tocavam instrumentos musicais, tal como o Infante D. Fernando, que tocava harpa, e D. Leonor de Aragão, que tocava manicórdio. As danças da corte eram acompanhadas por músicos da Capela Real (Sousa, 2003, p.85).

No século XVI surgiram no panorama nacional as escolas da Sé de Évora, de Vila Viçosa e de Coimbra. A escola da Sé de Évora teve como mestres de capela Cosme Delgado e Manuel Mendes, entre outros importantes nomes, tendo tido como último

mestre de capela Diogo Dias Melgaz. A escola de Vila Viçosa (o Colégio dos reis Magos) foi fundada por D. Teodósio III, duque de Bragança, para a formação dos elementos da capela ducal e os seus mestres foram João Lourenço Rebelo e Marcos Soares Pereira. A escola de Coimbra era na capela do Mosteiro de Sta. Cruz, tendo sido os seus mestres mais conhecidos D. Heliodoro Paiva, D. Pedro de Cristo e D. Francisco Castelhana (Sousa, 2003, p.86; João, 2014, p.17).

Na época Barroca Portugal usufruiu da riqueza italiana a nível musical, contratando grandes mestres e músicos e enviando pensionistas e diversos músicos portugueses. Temos, como exemplo, Scarlatti, que permaneceu alguns anos em Lisboa, na Capela Real, tendo tido como seu aluno, entre outros, Carlos Seixas. Mas os grandes impulsionadores do ensino da música em Portugal nesta época foram os Jesuítas, integrando-a nos seus colégios como parte importante da sua formação (Sousa, 2003, p.87-88).

Na época do Iluminismo, a nova classe social, a burguesia, começa a atribuir um elevado valor à música. Assim, bandas, orquestras tocavam em concertos e saraus, que faziam parte das suas actividades de entretenimento regulares (Sousa, 2003, p.88).

Lourosa (2012, cit. por Milheiro, 2013, p.9) faz referência a grupos que estiveram na origem das bandas filarmónicas e que existem desde a segunda metade do século XVIII: “ (...) Desde do século XVIII surgem os primeiros registos de grupos que hoje são conhecidos como filarmónicas”.

O século XIX foi um século de revoluções na educação. As mentalidades começaram a consciencializar-se de que qualquer cidadão possuía o direito a uma educação musical elementar. Surgiu, então, a Educação Musical nos currículos escolares, baseada essencialmente no canto (Sousa, 2003, p.89). Começaram a criar-se coletividades, onde se ensinava a música e onde se constituíam pequenos grupos musicais, que realizavam concertos regulares. Uma das primeiras foi a *Sociedade Filarmónica*, criada em Lisboa, em 1820, por João Domingos Bomtempo. A partir daqui, muitas outras academias começaram a aparecer, contribuindo para o aumento da cultura musical no panorama nacional (Sousa, 2003, p.91). Segundo João (2014,

p.17) foi criado, em Lisboa, em 1835, um Conservatório para formação de músicos profissionais, cujo primeiro diretor foi João Domingos Bomtempo (1771-1842), contemporâneo de Beethoven e Chopin e um destacado pianista, compositor e pedagogo (Sousa, 2003, p.92).

Sousa (2003, p.92) aponta, ainda, outros grandes pedagogos da música desta época, como: Augusto de Oliveira Machado (1848-1924), professor de canto no conservatório e diretor da escola de música, tendo ainda sido considerado um grande pianista e compositor e um dos maiores compositores de ópera português; José Viana da Mota (1868-1948) que, tendo estudado no conservatório em Berlim e em Weimar, foi discípulo de Liszt e considerado um dos maiores pianistas do seu tempo, tendo mesmo exercido a docência no conservatório de Genève e, a partir de 1918, foi diretor do conservatório de Lisboa e regente da classe do curso superior de piano; e Luís de Freitas Branco (1890-1955), compositor, maestro e intelectual de notável cultura que, com Viana da Mota, procede à reforma do Conservatório Nacional, em 1919, tendo sido considerado um pedagogo eclético que seguia as perspetivas pedagógicas dos conservatórios de Paris.

Já no século XX, vieram a fundar-se o Conservatório de Música do Porto, o Instituto de Música de Coimbra e o Instituto de Música do Funchal (Sousa, 2003, p.93).

A nível de coletividades, o *Orpheon Portuense* desenvolveu-se muito, fundando-se em Lisboa a *Academia de Amadores de Música*, que chegou a possuir uma orquestra sinfónica (Sousa, 2003, p.93).

Em 1956 surgiu, também, a Fundação Calouste Gulbenkian, um organismo que muito contribuiu para o desenvolvimento da pedagogia musical, criando o Centro de Estudos Psicopedagógicos e formando os primeiros professores de educação pela arte. Também apoiou a criação e funcionamento, no conservatório de Lisboa, do *Curso de Professores de Educação pela Arte*. A Fundação também promoveu uma série de dezoito cursos, de cariz musical, de três grandes áreas: Formação de Professores, Iniciação musical para crianças entre os 5-10 anos e esclarecimento do público em geral (Sousa, 2003, p.93; João, 2014, p.17-18).

Em relação às bandas filarmónicas, Pedro de Freitas (1894-1987), filarmónico nascido em Loulé, ferroviário e militar, faz uma descrição das bandas existentes na primeira metade do século XX, contabilizando cerca de duzentas filarmónicas espalhadas pelo país. (Milheiro, 2013, p.9). Aquele autor trata o papel relevante das bandas filarmónicas na vida musical da sociedade portuguesa, enquanto associações de impacto local e regional (*idem*, p. 10) e a forma como estas instituições seculares, espalhadas por todo o país, oferecem formação musical a todos os candidatos, independentemente da sua aptidão musical ou estrato social. (*idem*, p.17). Lameiro (2010, cit. por Milheiro, 2013, p.30) refere ainda que “a direcção artística e musical das filarmónicas fica a cargo do regente ou mestre, que tem como funções a selecção, aquisição, transcrição e arranjo do repertório, a realização de ensaios e a direcção em concertos, acompanhamento nas arruadas e é também responsável pelo ensino de música da instituição, sendo apoiado pelo contramestre, um músico escolhido de entre os elementos da banda”. Assim, além de grupos de música, as bandas filarmónicas são instituições de ensino formal de música, com aulas de solfejo e instrumento. Catana (2003, cit. por Milheiro, 2013, p.34) refere que são também “escolas de vida”, difundindo valores de amizade, solidariedade e respeito.

Em 1968, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro) implementa a Educação Artística no ensino geral português, com a primeira grande reforma no ensino da música nas escolas oficiais: o 1º ciclo passar a ser dotado de Expressão Musical (CRSE, 1988: 102), no 2º ciclo a disciplina de Educação Musical (CRSE, 1988: 103) passa a ser obrigatória e, no terceiro ciclo, prevê-se a opção de Educação Musical. No Ensino Secundário, a proposta apresenta áreas de formação artística ao nível da formação específica e ao nível da formação técnica e profissionalizante” (Ribeiro e Vieira, 2010, p. 1424 e 1425; João, 2014, p. 18 e 19).

Também em 1990 a Educação Musical adquire maior importância com a publicação do Decreto-Lei nº 344. Este documento estabelece as bases gerais para a organização da educação artística no pré-escolar, escolar e extra-escolar e aumenta a duração da disciplina de Educação Musical no currículo escolar, que se torna obrigatória até ao sexto ano, reiterando reformas anteriores e, como opção, até ao décimo segundo (Ribeiro e Vieira, 2010, p. 1425).

Mesmo com as medidas referidas acima, ainda hoje na escola, a predominância das disciplinas de letras e ciências sobre as disciplinas artísticas é acentuada. Segundo Sousa (2003, p.18), há um grande desequilíbrio entre a matemática e o português e a dança, drama e música. Segundo o mesmo autor, a música deveria ter um papel mais ativo na educação e, por isso, propõe duas perspetivas para a música na educação: educação pela música e a música na educação. Assim:

A educação pela música será ensinar usando música como método de formação global. Este método não tem de ser utilizado apenas por professores de música ou músicos, mas pode ser utilizado por professores e educadores que gostem de música. Ou seja, o programa dessa disciplina (português, inglês, matemática, ciências, etc.) mantém-se com os seus objetivos e conteúdos próprios, mas a ferramenta usada é a música. Aprender através da música. O principal objetivo não é saber tocar ou cantar afinado, mas o cumprimento do propósito desta estratégia de ensino, a compreensão e assimilação dos conteúdos transmitidos.

Por outro lado, a “música na educação” implica ter a disciplina de Música/Educação Musical no currículo, com o principal objetivo de ensinar o saber musical. Neste caso, a lecionação deve ser efetuada por professores de música. Nesta perspetiva, a Educação Musical deve ter como objetivo o despertar o aluno para o mundo dos sons e da música.

Tendo em conta o desequilíbrio que se verifica entre a música e as restantes áreas científicas no ensino genérico, no ano lectivo de 2006/2007, o Ministério da Educação publicou o Despacho nº 12 591/2006, onde divulga o projecto “Escola a Tempo Inteiro”, destinado a alunos do pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico. É um documento que visa uma parceria entre o Ministério da Educação e as Autarquias locais, no sentido de levar até às escolas Atividades de Enriquecimento Curricular e de Apoio à família. Nestas atividades são introduzidas muitas áreas de ensino como o Inglês, a Actividade Física e Desportiva, o ensino da Música e outras Expressões Artísticas. Algumas vantagens apresentadas destas actividades extra são a adaptação do tempo de permanência das crianças no estabelecimento de ensino garantindo desta maneira que esses tempos são pedagogicamente ricos e complementares e colmatando assim as necessidades das famílias, outra grande vantagem é o seu

ensino ser feito por professores especializados, de acordo com as orientações relativas às actividades de enriquecimento curricular desenvolvidas pelo próprio Ministério da Educação (Ribeiro e Vieira, 2010, p.1425).

No entanto, também pode apresentar a desvantagem de requerer das crianças horas extra do tempo lectivo, quando o ideal seria que a Expressão Musical, leccionada por profissionais da área, fosse inserida na componente lectiva.

## **2. ORIENTAÇÕES PROGRAMÁTICAS**

### **2.1. 1º Ciclo do ensino básico**

Os princípios abaixo descritos estão expressos no documento *Organização Curricular e Programas* e o *Ensino da Música - Orientações programáticas*, referindo-se os dois ao 1º ciclo do Ensino Básico.

O grande objetivo do ensino da música no 1º ciclo do Ensino Básico é o desenvolvimento da literacia musical, isto é, da compreensão musical determinada pelo conhecimento de música, sobre e através dela, englobando também competências da leitura e escrita musicais.

A música é um meio perfeito de desenvolvimento a todos os níveis sejam eles artísticos, dinâmico, sensorial, afetivo, mental e espiritual. Mais do que um simples ensino, trata-se de uma educação musical que, no ensino básico, deverá ser uma continuação do aprendido no ensino pré-escolar.

Como pressupostos que se devem ter em conta durante o ensino de Expressão Musical, Vasconcelos (2006, p.5) aponta, entre outros, que:

- Todas as crianças têm potencial para desenvolver as suas capacidades musicais;
- As crianças trazem para o ambiente de aprendizagem cultural os seus interesses, capacidades e contextos socioculturais;
- Mesmo as crianças mais pequenas são capazes de desenvolver o pensamento crítico através da música;

- Devem realizar-se atividades musicais utilizando materiais e repertório de qualidade;
- As crianças aprendem melhor em ambientes físicos e sociais agradáveis.

O mesmo autor (*idem*, p.6) aponta como finalidades para o ensino musical deste ciclo:

- Desenvolver competências de discriminação auditiva;
- Desenvolver competências vocais e instrumentais diversificadas, consoante as épocas, estilos e culturas musicais;
- Desenvolver competências criativas e de experimentação;
- Desenvolver competências transversais no âmbito da interligação da música com outras artes e áreas do saber;
- Desenvolver o pensamento musical.

Os grandes princípios orientadores, segundo a *Organização Curricular e Programas* são: a prática do canto; o movimento através do corpo (jogos de roda, danças); os instrumentos, entendidos como prolongamento do corpo; a experimentação, tanto através da voz como do corpo; a participação em projetos pessoais ou de grupo, contribuindo para o desenvolvimento das suas capacidades expressivas e criativas; e a audição de trechos musicais, que promovem a cultura, nomeadamente regional e nacional.

O processo de ensino e aprendizagem da educação musical consiste na interação de um conjunto de atividades relacionadas com os três grandes domínios da prática musical: audição, interpretação e composição. A aprendizagem musical centra-se na voz, corpo e movimento. Audição, análise e discussão de repertório, práticas instrumentais diversificadas, pesquisa, experimentação e a criação são atividades inerentes à aprendizagem musical (Vasconcelos, 2006, p.7).

As competências e aprendizagens que as crianças vão adquirindo ao longo do ensino básico apresentam-se em torno de quatro organizadores: Perceção sonora e musical; Interpretação e comunicação; Experimentação e criação e Culturas musicais nos contextos.

<b>Perceção sonora e musical</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explora e identifica os elementos básicos da música;</li> <li>• Identifica auditivamente características rítmicas, melódicas, harmónicas e formais;</li> <li>• Identifica auditivamente e visualmente os instrumentos musicais utilizados em diferentes épocas, estilos e culturas musicais;</li> <li>• Lê e escreve notação convencional;</li> <li>• Utiliza vocabulário e simbologias apropriadas para descrever e comparar diferentes tipos de sons e peças musicais de estilos e géneros similares.</li> </ul>
<b>Interpretação e Comunicação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canta individualmente e em grupo, canções e melodias de diferentes épocas, estilos e culturas musicais utilizando a memória e a leitura musical;</li> <li>• Toca instrumentos acústicos e eletrónicos, convencionais e não convencionais, individualmente e em grupo, na interpretação de música instrumental ou vocal acompanhada;</li> <li>• Comenta audições de música gravada e ao vivo, de acordo com os conceitos adquiridos e códigos e convenções que conhece;</li> <li>• Interpreta obras musicais que interliguem diferentes formas de arte;</li> <li>• Apresenta e interpreta publicamente, na escola e/ou comunidade, obras vocais e instrumentais.</li> </ul>
<b>Criação e Experimentação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explora e organiza diferentes tipos de materiais sonoros para expressar determinadas ideias, sentimentos e atmosferas, utilizando estruturas e recursos técnico-artísticos elementares, partindo da sua experiência e imaginação;</li> <li>• Explora ideias sonoras e musicais partindo de determinados estímulos e temáticas;</li> <li>• Inventa, cria e regista pequenas composições e acompanhamentos;</li> <li>• Aplica conceitos, códigos, convenções e símbolos utilizando a voz, instrumentos acústicos, eletrónicos, e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para a criação de pequenas peças musicais partindo de determinadas formas e estruturas de organização sonora e musical;</li> <li>• Regista em suportes áudio e vídeo as criações realizadas para avaliação e aperfeiçoamento.</li> </ul>
<b>Culturas musicais nos contextos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhece a música como parte do quotidiano e as diferentes funções que ela desempenha;</li> <li>• Identifica estilos, épocas e culturas musicais diferenciadas e os contextos onde se inserem;</li> <li>• Recolhe informação sobre processos vários de criação e interpretação de diferentes tipos de música.</li> </ul>



**Tab.1: Organizadores da aprendizagem.**

As orientações metodológicas para este ciclo são a audição, prática vocal, a prática instrumental, movimento corporal, experimentação, improvisação e composição e, uma nota sobre a avaliação.

A audição é um dos aspetos fundamentais na aprendizagem musical. A criança necessita de orientação para ouvir de uma forma discriminada e para ir centrando a sua audição em diferentes tipos de música, estruturas, fontes sonoras e instrumentos.

A prática vocal é outro instrumento fundamental da aprendizagem musical ao longo do primeiro ciclo. Sendo a voz o nosso instrumento natural, deve ser trabalhada de formas diferentes para o seu bom desenvolvimento. Quando a criança começa a cantar, utiliza um âmbito vocal reduzido, por isso deve conduzir-se o trabalho para potenciar o canto a uma ou duas vozes, a *capela* e com acompanhamento instrumental. A afinação, dicção, fraseado e a expressividade devem ser tidos em conta.

Em relação à prática instrumental, é realizada de forma gradual e adequada aos diferentes tipos de desenvolvimento cognitivo, sensório-motor e técnico-artístico. É necessário tocar em conjunto, explorar os instrumentos, aprender as técnicas para melhorar o desempenho.

O movimento, danças e dramatizações são atividades muito importantes para a aprendizagem e interpretação musical. A vivência musical através do movimento permite a aquisição de conceitos, a assimilação de padrões, o desenvolvimento da memória musical e a consciencialização da pulsação, do ritmo e do carácter das peças musicais.

A experimentação, improvisação e composição são outros aspetos importantes no desenvolvimento das aprendizagens e das competências artístico-musicais. Para a concretização deles utiliza-se material e experiências diversificadas e pratica-se a organização do material sonoro e musical.

A avaliação das actividades musicais, nesta fase do desenvolvimento das crianças, deve ser uma avaliação formativa, tendo uma função reguladora das aprendizagens mediante os objectivos propostos.

## 2.2. 2º Ciclo do ensino básico

A grande meta para a Educação Musical no 2.º CEB é o desenvolvimento do pensamento musical dos alunos, através da compreensão dos conceitos musicais.

O programa curricular é baseado na organização de conceitos musicais da *Teoria da Estrutura* de Jerome Bruner e a construção, da mesma, em espiral. Esta forma de organizar o conhecimento permite que a aprendizagem seja feita por partes, numa evolução lógica consoante os níveis, mas, ao mesmo tempo, sem se fragmentar e isolar do contexto musical. Para o 5º ano, o programa correspondente vai do nível I ao VI e para o 6º ano do nível VII ao XII, segundo o documento *Organização curricular e programas* do Ministério da Educação.

Nível VI	Ataque, corpo e queda do som (Perfil sonoro)		Escalas modais Melodia Harmonia	Sons e silêncio em três pulsações Organização binária e ternária Compassos Anacrusa	Forma binária e ternária (AB;ABA)
Nível V	Combinação tímbrica	Organização dos elementos dinâmicos	Duas ou três notas em diferentes registos Escala pentatónica Bordão	Sons e silêncio com duas e quatro pulsações	Motivo Frase
Nível IV	Mistura tímbrica		Combinação de linhas horizontais e verticais Agregados sonoros Textura	Dois sons e silêncios de igual duração numa pulsação	Imitação Cânone
Nível III	Família de timbres	Forte Meio-forte Piano	Linhas sonoras ascendentes e descendentes; ondulatórias; contínuas e descontinuas	Som e silêncio organizados com a pulsação. Contratempos	Ostinato
Nível II	Contraste e semelhança tímbrica	Crescendo e diminuendo	Registos: Agudo Médio Grave	Andamentos: Rápido Moderato Lento Accelerando Ritardando	Elemento Repetitivo
Nível I	Fontes sonoras não convencionais e convencionais	Fortíssimo Pianíssimo	Altura indefinida e definida	Pulsação Tempo	Organizações elementares

Nível XII	Timbres produzidos e preparados por instrumentos eletrónicos	Alteração eletrónica de perfis sonoros: síntese dos sons	Sons de objetos, instrumentos e voz, transformados eletronicamente	Ritmos mecânicos produzidos por instrumentos eletrónicos	Formas abertas
Nível XI	Timbres resultantes de novas técnicas vocais e instrumentos e de instrumentos preparados	Densidade sonora	Atonalidade Série de sons	Ritmos assimétricos	Organização de séries
Nível X	Harmonia tímbrica (Fusão)		Melodia com acompanhamento de acordes	Três sons iguais numa pulsação Compasso composto	Rondó
Nível IX	Pontilhismo tímbrico	Tenuto  Sforzando	Escalas maiores e menores Intervalos de 3. <sup>a</sup> maior e menor Acordes M e m Tonalidade	Ritmos pontuados Alternância de compassos simples	
Nível VIII	Expressividade através de seleção tímbrica	Acentuação	Intervalos melódicos e harmónicos	Um som e um silêncio iguais numa pulsação Síncopa	
Nível VII	Alteração tímbrica Realce tímbrica	Legato  Staccato	Simultaneidade de duas ou mais melodias diferentes	Quatro sons iguais numa pulsação Monorritmia e Polirritmia	Introdução Coda Interlúdio Forma binária e ternária AB; ABA
Níveis  Conceitos	TIMBRE	DINÂMICA	ALTURA	RITMO	FORMA

Fig. 1: Conteúdos organizados por níveis.

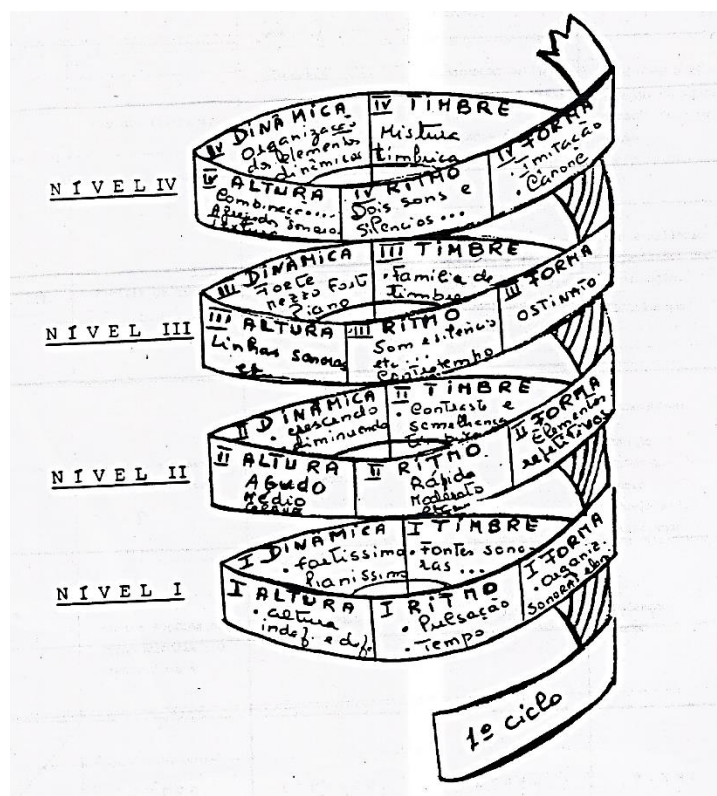


Fig. 2: Espiral de conceitos adaptada de *Manhattanville Music Curriculum Program*

O documento “Organização Curricular e Programas” cedido pelo Ministério da Educação aponta como finalidades da Educação Musical para o 2.º CEB: contribuir para a educação estética; desenvolver a capacidade de expressão e comunicação; sensibilizar para a preservação do património cultural; contribuir para a socialização e maturação psicológica; e desenvolver o espírito crítico.

Os objetivos da disciplina estão inseridos em três domínios: atitudes e valores, capacidades e conhecimentos.

#### Domínio das atitudes e valores:

- Valorizar a sua expressão musical e a dos outros.
- Valorizar o património musical português.
- Fruir da música, manifestando preferências musicais.
- Desenvolver o pensamento criativo, analítico e crítico, face à qualidade da sua própria produção musical e do meio que os rodeia.

Domínio das capacidades:

- Desenvolver a motricidade na utilização de diferentes técnicas de produção sonora a nível vocal, instrumental e produção sonora.
- Desenvolver a memória auditiva, no que respeita aos diferentes conceitos da música e sua representação.
- Utilizar corretamente regras de comunicação orais e escritas.

Domínio dos conhecimentos:

- Adquirir conceitos da Música: Timbre, Forma, Dinâmica, Altura e Ritmo.
- Identificar conceitos musicais em obras de diferentes géneros, épocas e culturas.
- Identificar características da música portuguesa.

Os níveis da espiral apresentam etapas da aprendizagem e ação. Cada nível implica um campo de compreensão musical mais alargado que o anterior, em termos dos elementos e conceitos musicais, no entanto, cumulativo e evolutivo, porque todas as ideias musicais de um nível são integráveis nos níveis seguintes.

O programa deve ser trabalhado em três grandes áreas: Composição, Audição e Interpretação, criando oportunidades de experiências diferentes aos alunos.

A composição é uma forma de compor não necessariamente ligada à escrita. Implica a invenção musical e a improvisação. A construção de uma obra musical faz-se através de processos de seleção e relação de sons. Neste processo, o professor deve procurar motivar os alunos a incluírem nestas suas experiências os conceitos de Timbre, Forma, Dinâmica, Altura e Ritmo.

A audição é a escuta musical ativa e participante. Envolve a audição e reconhecimento dos diferentes parâmetros do som, elementos da música.

A interpretação representa a execução de qualquer obra musical. A interpretação pressupõe a descodificação da linguagem musical escrita e a capacidade de a transformar em som. Mas também interpretar música não escrita, como por exemplo, a música de tradição oral e música improvisada.

Para o desenvolvimento destas três grandes áreas são necessárias competências musicais como a memória auditiva, a motricidade e os processos de notação musical.

A memória auditiva por si só não leva à compreensão da obra musical, mas ajuda a identificar os diferentes parâmetros do som e elementos da música, levando à melhor compreensão concetual.

A motricidade abrange as capacidades vocais, humanas e a relação corporal com a música.

Nos processos de notação musical é feita a aprendizagem do código de notação tradicional, mas também se deve dar ao aluno o contato com os códigos de escrita contemporâneos, e dar a liberdade de criar novos códigos de escrita musical.

### **2.3. 3º Ciclo do Ensino Básico**

Na disciplina de Educação Musical, as competências a desenvolver ao longo do 3º ciclo do Ensino Básico, são apresentadas nos quatro organizadores já referidos: Interpretação e comunicação; Criação e experimentação; Perceção sonora e musical; e Culturas musicais nos contextos.

É necessário relembrar que todas as aprendizagens têm a sua base nos três grandes domínios da prática musical: a composição, a audição e a interpretação.

Os princípios que se propõem para o trabalho a desenvolver ao longo do terceiro ciclo são:

- Providenciar oportunidades de formação para que o aluno experimente diferentes instrumentos musicais: acústicos e eletrónicos e explore a voz.
- Promover a discussão e a partilha das diferentes opiniões e perspetivas no desenvolvimento do trabalho artístico-musical;
- Experimentar e investigar, acerca de uma variedade de estilos e composições musicais;
- Aproveitar as aprendizagens que são feitas fora da escola, por exemplo um aluno que saiba tocar um instrumento, deve utilizar essa competência na escola;

- Produzir, organizar e participar em diferentes tipos de espetáculos musicais destinados a públicos diferenciados.
- Convidar músicos profissionais e amadores para apresentarem as suas criações e os seus pontos de vista;
- Experimentar as diferentes tecnologias e media;

Os objetivos gerais para a educação musical no 3º ciclo são:

- Desenvolver e aperfeiçoar a prática vocal e instrumental - a prática do canto e da aprendizagem dos instrumentos musicais é essencial para adquirir o vocabulário/conceitos musicais apropriados;
- Produzir e participar em diferentes tipos de espetáculos musicais é um excelente meio para colocar saberes em ação e potenciar o desenvolvimento de práticas artísticas.
- Aprofundar a compreensão e a utilização do vocabulário musical e dos princípios composicionais - realiza-se a aprendizagem, a compreensão e a manipulação dos princípios e técnicas composicionais (organização dos elementos sonoros) no contexto de várias obras musicais.
- Compreender a música como construção humana, social, cultural e as inter-relações com os diferentes quotidianos e áreas do saber - a música adquire papéis e usos diferenciados consoante os grupos, sociedade ou cultura em que está inserida.
- Aprofundar o conhecimento do trabalho de músicos e compositores de culturas musicais diferenciadas.
- Desenvolver o pensamento crítico que sustenta as opiniões, as criações e interpretações - o aluno deve ser encorajado a investigar e discutir fundamentadamente acerca dos diferentes tipos de música que ouve.
- Aprofundar os conhecimentos de utilização de diferentes tecnologias e software - através da mais variada tecnologia como instrumentos acústicos, rádios, televisão, gravação áudio e vídeo, sintetizadores, computadores e programas software, o aluno desenvolve composições musicais, sistemas de

representação de sons e recolha de informações relacionadas com compositores, intérpretes ou canções.

As orientações curriculares para o 3.º CEB foram organizadas em torno de um conjunto de módulos com temas diferenciados e de duração variável. Os organizadores da aprendizagem são trabalhados em conjunto no âmbito de um determinado módulo temático.

O quadro abaixo apresenta os temas e a descrição do conteúdo dos módulos temáticos.

<b>Temas dos módulos</b>	<b>Síntese das temáticas musicais</b>
<b>Formas e estruturas</b> (modos de organização e estruturação musicais)	Desenvolvimento das competências de utilização e compreensão dos modos diferenciados de organização e estruturação musicais;
<b>Improvisações</b> (exploração da improvisação musical)	Exploração e compreensão dos processos de improvisação musical através dos procedimentos jazzísticos e de outros estilos;
<b>Melodias e arranjos</b> (em torno da canção)	Compreensão das diferentes formas de criação, composição e arranjos de melodias e canções;
<b>Memórias e tradições</b> (em torno da música portuguesa)	Compreensão dos papéis da música na construção da identidade portuguesa através da exploração de diferentes tipos de espetáculos musicais e do teatro musical;
<b>Música e movimento</b> (em torno de danças e coreografias)	Exploração, interpretação e criação de diferentes tipos de músicas em torno do movimento, danças e coreografias;
<b>Música e multimédia</b> (as diferentes utilizações dos materiais sonoros e musicais)	Exploração, compreensão e manipulação de diferentes materiais sonoros e musicais para a produção de determinados efeitos comunicacionais, estéticos e outros;
<b>Música e tecnologias</b> (manipulando sons acústicos e eletrónicos)	Manipulação dos sons acústicos e eletrónicos através da experimentação, da criação, da interpretação e da exploração das tecnologias MIDI ;
<b>Músicas do mundo</b> (explorando outros códigos e convenções)	Exploração, manipulação e compreensão de códigos e convenções de culturas musicais de tradição oral de acordo com os contextos de referência;
<b>Pop e Rock</b> (em torno dos estilos musicais)	Identificação, criação e manipulação das características de determinado estilo musical através da utilização de diferentes tecnologias



	musicais e outras;
<b>Sons e sentidos</b> (processos de criação musical)	Exploração, manipulação e compreensão dos diferentes processos de criação musical através da experimentação, composição, interpretação e representações gráficas dos sons;
<b>Temas e variações</b> (em torno do desenvolvimento de ideias musicais)	Exploração, e manipulação das diferentes possibilidades de trabalhar uma ideia musical ou outra.

**Tab.2: Temas e descrição dos módulos do 3º ciclo do Ensino Básico.**

A utilização dos módulos não é sequencial e funcionam de forma independente, embora estejam interligados por uma rede de pressupostos a nível de conceitos, práticas e metodologias.

Os módulos não estão divididos por anos de escolaridade e devem ser lecionados, no mínimo, seis módulos durante o terceiro ciclo. O tempo de duração de cada módulo é também flexível. Desta forma, deixa-se ao critério de cada professor a escolha dos módulos e do seu número consoante o contexto escolar com que se depara.

Em cada módulo pode existir um momento introdutório como diagnóstico da preparação do trabalho a desenvolver. De seguida, deve haver um momento de aprofundamento, onde o aluno desenvolve o trabalho pretendido, aplicando temáticas, códigos e convenções. Para concluir, deve existir uma apresentação pública do trabalho desenvolvido.

As orientações metodológicas apontadas para o 3.º CEB:

- Fomentar contextos favoráveis de aprendizagem - a aprendizagem requer a capacidade de concentração, comunicação, cooperação e partilha; o professor deve desenvolver a ação educativa e formativa tendo em conta o contexto de aprendizagem; o trabalho de aprendizagem deve ser encarado como uma forma agradável de explorar e compreender ideias, conceitos e interligar-se com outras áreas artísticas e do saber; deve encorajar-se o trabalho fora do contexto de aula.
- Desenvolver a prática vocal e instrumental - deve possibilitar-se ao aluno explorar de diferentes formas a sua potencialidade vocal; para isso é

importante escolher reportório diversificado em termos de géneros e tipologias musicais, tendo em conta o registo vocal e os gostos dos alunos; os instrumentos a utilizar devem ser os da escola, os que o aluno possuir, os que se construir, etc. e devem ser utilizados para interpretar diferentes tipos de música e explorações sonoras.

- Criar e experimentar - a criação, a experimentação musical e os arranjos devem favorecer e potenciar o desenvolvimento do pensamento musical do aluno em grupos ou individualmente; deve aproveitar-se as diferentes experiências e conhecimentos dos alunos;
- Criar materiais digitais e outros - a produção de materiais digitais e outros, como por exemplo jornais, folhas informativas, notas de programa, são instrumentos importantes para fomentar o envolvimento ativo dos alunos nas actividades artístico-culturais.

Deve entender-se o ensino da música como uma actividade que atravessa todo o currículo e, também, como um processo e uma experiência que possibilite a aquisição de determinadas competências no domínio artístico-musical.

### **3. PEDAGOGOS MÚSICAIS DE RELEVO E AS SUAS ABORDAGENS PEDAGÓGICO-MÚSICAIS**

Todas as teorias e pedagogias da Educação Musical utilizadas hoje em dia, em sala de aula, tiveram a sua origem em diferentes pedagogos que com os seus escritos e experiências foram transmitindo ideias que foram sendo introduzidas no nosso sistema e prática de ensino. No entanto, apenas nos séculos XIX e XX, quando a música foi introduzida no ensino genérico das escolas, os vários músico-pedagogos começam a refletir sobre o contributo da música para a formação da criança, procurando formular metodologias e materiais didáticos para o ensino. Segundo Torres (1998), qualquer um desses métodos propõe o ensino baseado nas capacidades físicas e psicológicas das crianças, usando várias experiências de percepção de som antes de qualquer leitura musical ou apresentação teórica, tais como

movimento, vivências mentais através do canto e apoio instrumental (Torres, 1998, p.38)

### **3.1. Emile Jacques-Dalcroze**

Emile Jacques-Dalcroze (1865-1950) foi o criador da abordagem pedagógico-musical designada *Euritmia*. Esta abordagem tem como base a formação do ser humano através do movimentos e do ritmo, numa coordenação permanente entre parte corporal e intelectual.

Dalcroze compreende a iniciação musical como algo que deve ocorrer através da vivência musical, através da utilização do corpo como instrumento, utilizando a improvisação e favorecendo competências vocais, auditivas, visuais, corporais e cognitivas.

Utiliza a marcha como o gesto mais simples e ritmado que os alunos podem fazer.

Este tipo de método permite desenvolver também capacidades de concentração, memória, estruturas temporais e espaciais e coordenação motora.

Dalcroze defendia que o papel do professor era o de estimular e incentivar o aluno a experimentar a música (João, 2014, p.28 e 29 e Sousa, 2003, p.94-97).

### **3.2. Edgar Willems**

Edgar Willems (1890-1978) foi aluno de Dalcroze, por isso considerava que todas as crianças podem ser preparadas auditivamente. Ele acreditava que a prática tinha de preceder a teoria, estabelecendo a aprendizagem musical com uma estreita relação com aspetos fisiológicos, afetivos e cognitivos.

Willems acreditava que existiam duas espécies de iniciação musical: aquela em que se aprende a ouvir e a apreciar a música e aquela que se aprende a praticá-la. Na sua educação musical, Willems foca-se na segunda, ligando-a à primeira. Esta iniciação musical podia começar desde os quatro anos de idade ou ainda mais cedo (Willems, 1968, p.1). A base é o instinto rítmico e a audição. Deve usar-se material auditivo

variado, batimentos rítmicos, as canções, a escala diatónica, três símbolos para as notas dó, ré e mi, a marcação de compassos e as marchas (Willems, 1976, p.101 e 102)

Os objectivos que o pedagogo destaca para a iniciação musical são: desenvolver nas crianças o amor pela música e prepará-las para a prática vocal ou instrumental, dar às crianças possibilidades de aprenderem música e favorecer o desenvolvimento da criança (Willems, 1968, p.2).

Alguns elementos essenciais do seu método são as relações psicológicas estabelecidas entre a música e o ser humano, o trabalho direto com o som e o ritmo não recorrendo a processos à margem da música, o ensino musical (teoria e ciência) depois de uma iniciação prática dando primazia ao sentido rítmico e musical, a actividade pedagógica centraliza-se em canções, cultura auditiva e no desenvolvimento do sentido rítmico e, só por fim, se junta o nome das notas e algum vocabulário musical (Willems, 1968, p.3,4).

A abordagem musical de Willems inclui três elementos da música: o ritmo, a melodia e a harmonia. Segundo as concepções psicológicas da música, a melodia tem a primazia porque o som é a característica essencial da música. O ritmo tem a prioridade porque é o elemento mais corporal (Willems, 1968, p.12). Tal como Dalcroze, serviu-se especialmente da voz e do movimento corporal, na prática musical de canções, numa vivência diária.

As canções têm o papel mais importante na educação musical porque incluem a melodia, o ritmo e a harmonia. São também um meio de melhorar a audição interior (Willems, 1976, p.11)

Para desenvolver o sentido do tempo, do compasso, da subdivisão dos tempos, assim como de vários ritmos, recorre-se ao ritmo corporal ao qual a ação das mãos deverá predominar sobre os pés. Também se utiliza a marcha para os diferentes movimentos (Willems, 1968, p.8). Deve-se, também, praticar o ritmo com canções, exercícios rítmicos, com movimentos corporais e instrumentos de percussão (Willems, 1976, p.18)

O som, tal como o ritmo, pode ser considerado um elemento pré-musical. Podemos ligá-lo à música quando atribuímos durações (ritmo), intensidades, melodia e harmonia, assim como o timbre (Willems, 1976, p.27).

No seu método, Willems dá relevância ainda à melodia, à audição interior, à inteligência auditiva, à harmonia, à memória musical, ao solfejo, à prática instrumental e criação musical (Willems, 1976, p.45, 59, 64-67, 68-73, 74, 103, 110 e 126).

Willems considera o ouvido musical algo muito importante, considerando-o a base essencial para a musicalidade. A educação auditiva far-se-ia em três atos: primeiro em discriminação de sons sucessivos e simultâneos, segundo em solfejo e terceiro na técnica instrumental (João, 2014, p.29; Sousa, 2003, p.98-101). O ouvido musical é mais que um órgão sensorial, mas também afectivo e mental e que pode progredir (Willems, 1976, p.32 e 34).

### **3.3. Justine Ward**

Justine Ward (1879-1975) foi pianista e pedagoga, seguidora dos princípios de Jacques-Dalcroze e desenvolveu uma abordagem musical viva e sólida para todas as crianças. Apostou na aprendizagem de sons e ritmos para uma expressão mais livre e criativa (Sousa, 1999, como citado em João, 2014, p.29).

Recorre, essencialmente, ao canto coral, cantado em uníssono e com solo. Baseia-se no canto gregoriano e no sistema de Solesmes. Na parte da formação musical, utiliza a voz, estudando ritmo, altura, dinâmica, emissão e palavra cantada. Usava uma notação numérica, representando os sons da escala diatónica central, do dó a si, 1 a 7 (João, 2014, p.29; Sousa, 2003, p.103-105).

Justine Ward apostava também na improvisação, encorajando as crianças para improvisarem pequenas melodias, fomentando assim as suas capacidades de expressão e comunicação.

Ward apresenta diversas etapas para a improvisação ao longo de quatro anos de estudo. Uma observação de destaque é que à medida que o vocabulário musical é enriquecido, as improvisações são mais complexas e variadas. Esta progressão é influenciada por diversos factores tais como: um repertório musical variado e completo, integrando canções infantis, populares, canto gregoriano, cânone, excertos de obras de grandes mestres e melodias sem texto; jogos de entoação, que ajuda na formação do ouvido, no desenvolvimento do vocabulário musical, na educação da voz e no desenvolvimento da memória visual; os gestos rítmicos, onde o ritmo é vivenciado pelas crianças com movimentos gestuais; os esquemas rítmicos que são agrupados em séries rítmicas de dificuldade progressiva e podem ser utilizados na improvisação rítmica; e o estudo e prática do canto gregoriano, que leva a improvisar por algumas notas com ou sem texto (Giga, 2000, p. 12-16)

### **3.4. Maurice Martenot**

Maurice Martenot (1898-1980) baseia a sua abordagem pedagógico-musical na experiência com o som, criando jogos lúdicos de exploração sonora para posterior aquisição de elementos teóricos desenvolvidos através desta componente prática. Ele propõe uma aprendizagem sequencial da leitura e escrita musical, tendo sempre em conta que a teoria vem depois da experimentação.

O seu método é a realização de uma série de exercícios rítmicos e melódicos que vão aumentando sucessivamente de complexidade, sendo cantados em lá-lá-lá pelas crianças. A aprendizagem é efetuada, essencialmente, através do canto.

Uma das suas bases é o ritmo vivo, sendo ele o elemento vital da música, na forma de pulsação e tempos. Martenot afirma que a exteriorização musical das crianças vem em forma de ritmo (Martenot, 1970, p.27 e 28).

Outra base é a canção que pode ser por imitação ou de forma consciente (Martenot, 1970, p.35 e 37). A leitura é uma actividade que implica uma atenção particular, tanto na leitura dos ritmos, como das notas e intervalos (Martenot, 1970, p.41, 43 e 44).

Quanto à audição, a pré-audição e a constituição do pensamento musical podem ser feitas por memorização, imitação espontânea e transposição, improvisação e pelo ditado musical (Martenot, 1970, p.55, 53 e 57).

Alguns exemplos: utilização de fórmulas rítmicas curtas e rápidas, células rítmicas repetidas, muitas vezes, e com batimentos de palmas acompanhando a pulsação. Jogos de pergunta e resposta rítmicos (Sousa, 2003, p.110-111; João, 2014, p.29 e 30).

### **3.5. Zoltán Kodály**

Zoltán Kodály (1882-1967) organizou os conteúdos pedagógicos de forma a utilizar a voz, combinando a leitura e escrita musical e um instrumento musical a que todos os alunos tivessem acesso.

Kodály defendia que a música não devia ser “abordada pelo lado intelectual ou racional, nem transmitida à criança como um sistema algébrico de símbolos ou como a escrita secreta de uma linguagem com que ela não tem qualquer ligação.” (Cruz, 1988, pp. 10). A criança devia aprender através da sua intuição porque segundo as estudantes de Formação Musical da ESART, Margarida Gravito e Paula Pereira, que publicaram no seu blog alguma informação sobre os princípios de Kodály, vistos por Gillian Earl (2004), Kodály refere que a música deve ser ensinada de forma natural, acompanhando o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Porque os elementos musicais são absorvidos inconscientemente, e depois com a prática através do canto lido e escrito, são percebidos conscientemente.

O método foi iniciado, nos anos trinta, por Kodály e Bartok numa tentativa de resolver o problema do analfabetismo musical na Hungria. Após recolha da música tradicional húngara, distribuíram-na pelos vários níveis de ensino. O material que utilizam são músicas tradicionais de língua materna, músicas tradicionais estrangeiras e músicas eruditas de qualidade (Torres, 1998, 42).

Grande parte das canções populares Húngaras são pentatónicas e constituem parte do material de trabalho de Kodály. Essas canções são escritas por duas ou três notas, o

que é excelente para as crianças mais pequenas. Só depois essas canções evoluíam para a escala diatónica (Ribière-Raverlat, 1967, p. 15 e 21).

Para aplicação prática do método são usadas as técnicas tais como a leitura por relatividade (Dó móvel) e leitura por absoluto com as letras ou com as sílabas: dó ré mi fá sol lá si do, a fonomímica, a numeração romana para indicar os graus da escala, os fonemas ti-ti-ta para introdução ao ritmo (J. Curwen), a voz e a interpretação instrumental individual ou em grupo (Torres, 1998, p.43-45).

Ele defende começar-se o trabalho pela parte do ritmo, com exercícios simples, dando assim primazia ao ritmo e à audição interior (Sousa, 2003, p.114; João, 2014, p.30).

A educação na Hungria começa com as crianças dos 6 anos e para a concretização do ensino (método usado por Kodály), são usados três tipos de procedimento: o melódico, o rítmico e o harmónico. No procedimento de ordem melódica é utilizada a fonomímica que facilita a solmização relativa e a entoação a duas vozes, a memorização, a descodificação e aprendizagem de uma canção, a entoação de intervalos maiores e menores, a audição interior, a improvisação e o ditado a uma voz. Quanto ao procedimento de ordem rítmica, a criança começa por assumir consciência do conhecimento rítmico, controla e domina células rítmicas simples e executa exercícios rítmicos progressivamente mais complexos. Quanto ao procedimento de ordem harmónica, a criança habitua o ouvido a entender e a cantar duas partes diferentes, entoa intervalos melódicos e harmónicos com vista à audição de acordes de uma tonalidade, entende os baixos de uma frase musical e concretiza os ditados polifónicos (Ribière-Raverlat, 1967, p. 50, 64 e 71).

Foi autor de diversos materiais didáticos para o ensino da música como: *Bicinia Hungárica* (1937), *Exercícios cantados a duas vozes* (1941); *Vamos cantar afinado* (1942); *Estudos para música de câmara* (1942); *333 exercícios cantados* (1943); e *Exercícios de música pentatónica* (1945) (Cruz, 1988, p.11-12).



### 3.6. Carl Orff

Carl Orff (1895-1962) defende o corpo humano como a primordial fonte sonora na criação e expressão artística.

A sua abordagem *Orff-Schulwerk* baseia-se no trabalho prático e criativo e desenvolve as vertentes criativas, artísticas, emocionais e sociais humanas, numa interação com expressão vocal, corporal e instrumental (Instrumental Orff). A palavra, o movimento/dança e a música são trabalhados de forma interligada, tendo como base o ritmo.

A partir de 1950, data da publicação do primeiro volume de *Musik für Kinder* de Carl Orff e Gunild Keetmann, a Orff-Schulwerk espalhou-se por muitos países, influenciando a educação musical e a dança. Com a *Schulwerk* os participantes cantam, tocam e dançam em grupo. A diversidade dos instrumentos permite que todos os elementos do grupo se integrem, cada um com uma tarefa adequada ao seu nível de habilidade e aprendizagem (Regner, 2001, p.8 e 9).

As suas bases são estruturas de *ostinatos* e materiais flexíveis que permitem a improvisação. Quase todas as peças utilizadas são do âmbito tradicional, nas tonalidades maiores e menores com alguns apontamentos às escalas modais. Antes da escala maior, inicia-se o trabalho com a escala pentatónica. O âmbito da escala pentatónica oferece a possibilidade de improvisar mais facilmente (Hartmann, 2001, p.14 e 15).

Algumas características desta ideia pedagógica são a possibilidade de improvisação, de composição e de criatividade, fazendo música em grupo (Regner, 2001, p.8 e 9).

A ideia pedagógica da *Schulwerk* está publicada numa coleção de materiais didáticos tais como textos, ritmos, canções e peças instrumentais, concebidos como exemplos do tipo de material a trabalhar pelo professor (Regner, 2001, p.8 e 9).

O Instrumental Orff promove o acesso à prática instrumental, visto que os instrumentos são de fácil manuseamento e técnica, desenvolvendo uma boa base rítmica, melódica e harmónica (Cunha, 2013, como citado por João 2014, p.31). Os instrumentos que usa têm influências africanas, asiáticas e oceânicas, são utilizados

os tambores, os tamboretes, os bongós e timbales de influência africana, também os xilofones, metalofones e jogos de sinos de influência asiática e, por fim, os instrumentos com influências da Indonésia os pratos, os ferrinhos, triângulos e percussão de metais.

O método utilizado é iniciar as aulas com lengalengas e canções infantis tradicionais, cantadas com acompanhamento de batimentos de palmas e pés, com o aumento progressivo da dificuldade. Por exemplo, começamos com a imitação, depois passa-se para o método pergunta-resposta e, por fim, a livre criação (Sousa, 2003, p.105-109; Hartmann, 2001, p. 14 e 15).

### **3.7. Jos Wuytack**

Jos Wuytack (1935-) desenvolveu uma abordagem pedagógico-musical que se fundamenta em elementos básicos como o ritmo, a improvisação, a linguagem gestual, a melodia, os movimentos e a alegria de cantar. Considerando da máxima importância a participação ativa dos alunos na prática artística (João, 2014, p.31). Baseia a sua pedagogia no conceito *Musikae* da antiga Grécia, a música é inseparável da poesia e da dança. Propõe que a experiência musical deve integrar três formas de expressão: verbal, musical e corporal e as metodologias e princípios pedagógicos defendidos são a actividade, criatividade, comunidade, totalidade e adaptação (Palheiros, 2012, p.6 e 8).

A canção tem o primeiro lugar, os instrumentos vêm enriquecer o conjunto. O instrumental Orff não substitui a cultura vocal, pelo contrário, o primeiro instrumento a ser desenvolvido é a voz (Wuytack, 1970, p. 8- 10)

Algumas metodologias utilizadas são o jogo e a improvisação como trabalhos de grupo, o *ensemble* instrumental, as percussões corporais (mãos, pés e estalar os dedos), utilização dos timbalões, instrumentos de lâminas e outros instrumentos como a flauta de bisel, que é um instrumento que complementa a linha sonora e dá horizontalidade ao ostinato (Wuytack, 1970, p. 12-16, 50, 56, 94)

Wuytack possui muitas publicações sobre a criatividade, o instrumental Orff e o ritmo. Uma das suas ideias originais foi relativamente à audição musical ativa, criando o musicograma. Possui também uma vasta obra instrumental e vocal para coro, instrumental orff, flauta de bisel, piano, percussão e orquestra, refletindo nas mesmas o seu fascínio pela música tradicional de várias culturas (Palheiros, 2012, p. 5-9).

De destacar a diversidade dos estilos das suas composições, desde a música modal à contemporânea, do folclore ao jazz e as músicas tradicionais. Possui um grande sentido rítmico, timbrico e orquestração colorida (Palheiros, 2012, p. 5-9).

### **3.8. Leo Rinderer**

Leo Rinderer (1895-1925) defende a utilização de bastantes canções populares. Utiliza exercícios de andar e dançar pela sala, explorando as subdivisões temporais e principais durações. Rinderer é da opinião que as crianças do primeiro ciclo deverão aprender a ler e escrever música ao mesmo tempo que as palavras. Utilizar exercícios de audição, usar frases musicais com intervalo de terceira menor. Como por exemplo, primeiro, exercícios rítmicos notados sobre uma linha única, indicando tempos, pausas, acentuações sem indicação de altura, segundo, exercícios melódicos, propondo a escrita de «blocos» e o uso do «Glockenturn» (Sousa, 2003, p.111-113).

### **3.9. Raymond Schafer**

Raymond Schafer (1933-) tem como objetivo das suas teorias musicais, a criação e exploração de novas sonoridades. A aprendizagem é feita pelo estímulo constante do aluno em experimentar novas situações sonoras e usufruir desse prazer. Não há transmissão de ensinamento teórico. E há a procura por diferentes sons a partir da mesma fonte sonora. Recorre-se à sonorização de histórias, de desenhos, de fotografias, expressões humanas, etc (Sousa, 2003, p.119-123).

### 3.10. Edwin Gordon

Edwin Gordon (1927-) desenvolveu os princípios orientadores que deram origem à *Teoria de Aprendizagem Musical*. Esta teoria defende que as competências auditivas, a entoação e a aprendizagem de padrões rítmicos e melódicos devem adquirir-se antes de iniciar-se a notação e a teoria musical (Gordon, 2000 como citado em João, 2014, p.32)

Segundo Sousa (2003, p.114, 115), Gordon defende que a Educação Musical deve ser iniciada na primeira infância, ou seja, deve ter início num bom ambiente musical no próprio lar da criança. Também recomenda a aprendizagem de um instrumento musical no primeiro ciclo do ensino básico.

Gordon (2008, p. 39-41) defende que a aprendizagem musical se divide em três sequências: aprendizagem de competências, aprendizagem do conteúdo tonal e a aprendizagem do conteúdo rítmico.

A sequência de aprendizagem de competências divide-se em aprendizagem por discriminação e aprendizagem por inferência. A aprendizagem por discriminação é uma aprendizagem por memorização. A aprendizagem por inferência envolve fazer juízos e generalizações através de conclusões que se tiram com base no conhecimento adquirido na aprendizagem por discriminação. A criatividade e a improvisação estão associadas à aprendizagem por inferência.

Segundo Gordon (2000, p.41-42), a sequência de aprendizagem de competências representa a progressão lógica pela qual os alunos vão subindo uma escada de níveis sequenciais de competência, em que cada nível serve de preparação para atingir o nível imediatamente superior.

Gordon introduziu o conceito de *audiação*, que significa “a capacidade de ouvir e perceber musicalmente quando o som não está fisicamente presente” (Caspurro, 2007).

### 3.11. Keith Swanwick

Keith Swanwick é professor da Universidade de Londres do Instituto da Educação, tendo sido professor de Educação Musical. Publicou diversas obras como “A Basis For Music Education” (1979) ou “Ensinando música musicalmente” (2003).

Ele acredita que o ensino musical é uma maneira de transmitir cultura. Tendo cada um de nós “vozes” musicais e ouvindo as “vozes” musicais dos outros (Swanwick, 2003). Para este autor, a teoria e prática da Educação Musical devem responsabilizar-se pela contextualização da música e o fazer musical. A educação musical deve basear-se na especificidade da própria experiência musical. A interação entre a mente e a música é o centro do compromisso musical. O discurso a que chamamos música é um discurso simbólico em que a música está configurada (Swanwick, 2000, p. 4-11).

Swanwick apresenta alguns princípios da Educação Musical que são a visão da música como uma forma de discurso com metáforas em que os sons são transformados em melodias, melodias em texturas e estruturas simbólicas em experiências significativas. Outro princípio é o de considerar o discurso musical dos alunos de duas formas: integrando as suas experiências musicais e ligar a atividade de composição com a performance. E, por último, o princípio da fluência no início e no final, ou seja, tal como na linguagem é necessário aperfeiçoar o discurso e isso consegue-se no diálogo com outras pessoas, o mesmo acontece na música, por isso é necessário o convívio com outros músicos, para que os alunos possam vir a criar o seu próprio caminho musical.

Apresenta também quatro níveis para ensinar musicalmente, são eles, os materiais sonoros, o caráter expressivo, a forma dinâmica e o valor que atribuímos (sensação de prazer) (Swanwick, 2000, p. 4-11)

Todos estes pedagogos de renome inspiram-nos, através das suas teorias, para experimentarmos novas técnicas, estratégias ou métodos com o nosso público-alvo. Quase todos eles têm algo em comum: são a favor da experimentação musical do aluno prévia à teoria musical (leitura e escrita).

Pelo menos Leo Rinderer e, mais tarde, Gordon acreditam que essa aprendizagem deve ser feita ao mesmo tempo que a aprendizagem das palavras. Percebemos esse impato da Expressão/Educação Musical nas crianças tendo em conta que ela é praticada desde os 0 meses nas instituições de pré-escolar.

Quase todos os pedagogos apostam na exploração do ritmo através da expressão corporal e da melodia através da voz, entre eles Dalcroze, Willems, Martenot, Ward, Kodály, Orff, Wuytack, Rinderer e Gordon. Esta é uma prática recorrente em qualquer aula de Expressão/Educação Musical, pois em cada atividade está presente a voz, na entoação de uma canção ou na interpretação de sons diversos. Já o ritmo associado à expressão corporal é quase instintivo em todos nós, pois quando ouvimos uma canção temos a tendência de bater o pé ou as palmas e mesmo no ensino de sala de aula, quantas coreografias não são trabalhadas tendo em atenção os aspetos rítmicos mais relevantes.

Ward, Martenot, Kodály, Orff, Rinderer e Gordon defendem que a voz é o nosso principal instrumento de trabalho, utilizando canções como o meio primordial de vivência musical. Esse é, sem dúvida, o primeiro instrumento de trabalho de qualquer professor de Expressão/Educação Musical e o primeiro, e mais natural, instrumento dos alunos.

Kodály, Rinderer, Orff, Wuytack e Swanwick consideram a aprendizagem de canções populares e tradicionais de extrema importância no desenvolvimento musical e aquisição de conhecimentos dos alunos, tendo assim em consideração o seu *feedback* cultural. Esse é um aspeto muito relevante em sala de aula, ter em conta a bagagem cultural de cada aluno e introduzi-la no contexto de aula, permitindo assim enriquecer a cultura de todos.

Schafer apresenta-nos uma visão um pouco diferente. Ele defende a criação e exploração de novas sonoridades, estimulando os alunos a procurar novas situações sonoras. Utilizando, para isso, histórias musicadas, pinturas, fotografias, etc. Esta estratégia apresentada por Shafer é uma boa solução para estimular a criatividade dos alunos e fazê-los percorrer o seu próprio caminho musical.

A prática instrumental é salientada por pedagogos como Kodály que defendiam a utilização de um instrumento musical a que todos tivessem acesso, hoje em dia revemos esse instrumento na Flauta de Bisel. E, ainda, Carl Orff na sua abordagem *Orff-Schulwerk*, em que promove a interação vocal, corporal e instrumental, neste caso instrumental Orff, porque permite o fácil manuseamento e a exploração das melodias, harmonias e ritmos. O trabalho com o instrumental Orff ainda hoje é usado em sala de aula inserido em diversos contextos musicais.

Todos eles nos deixam a preocupação de tentar chegar, por diferentes técnicas, ao público-alvo de forma mais eficaz, para que os nossos alunos desenvolvam e explorem a sua aptidão musical da forma mais produtiva possível, capacitando-os para estarem prontos para vivenciar novos estilos musicais, para serem críticos com o que ouvem e, por fim, para virem a ser produtores de novos conceitos, teorias e obras musicais.

## **4. A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO**

### **4.1. Avaliação: definição, características e conceitos similares**

A avaliação é o ato de avaliar, é estabelecer o valor de algo e, por último, é também fazer uma apreciação da competência ou progresso de um aluno ou de um profissional, segundo o Dicionário da Língua Portuguesa.

Avaliar é para nós um termo já bastante ouvido e pronunciado por todos. Os nossos pais são os primeiros a ouvi-lo a nosso respeito durante o tempo de gestação, pois é preciso avaliar a situação do feto e se o seu desenvolvimento está a ocorrer dentro da normalidade. Quando nascemos sujeitamo-nos a um sem número de consultas para acompanhar o nosso crescimento, avaliando as suas características e etapas.

Entramos no sistema de educação escolar, e, desde o ensino pré-escolar a avaliação está presente de modo, mais ou menos, formal. Vamos passando por várias etapas da escolarização e a avaliação continua sempre presente, em diversas modalidades, com diferentes funções e finalidades. Quando, por fim, entramos no mercado de trabalho, o conceito de avaliação continua a acompanhar-nos. Somos diariamente

confrontados com testes de competência, mais ou menos definidos, previstos ou de surpresa.

Mesmo na gestão das tarefas do quotidiano precisamos de fazer cálculos, avaliações do orçamento familiar, do tempo que dispomos, das compras no supermercado, às contas dos impostos.

Em suma, toda a nossa vida passa por constantes avaliações, cálculos e consequentes ajustes ou resoluções.

Assim é na educação também. Como anteriormente referido, o termo “avaliação” é parte integrante da linguagem usada na educação escolar, tanto por alunos, como por professores ou pais.

Vários conceitos de avaliação têm surgido. Segundo Valadares e Graça (1998, p. 45), avaliação “é um processo sistemático e planificado de recolha de informação destinado a formular juízos de valor com base nos quais se tomam determinadas decisões”. Já Ferreira (2007, p.9) acrescenta os termos processo de ensino-aprendizagem e regulação, ao afirmar que a avaliação é entendida “como um processo integrado no ensino e aprendizagem, realizado com o intuito de o regular. Através da regulação, visa-se a adequação do processo de ensino-aprendizagem às características dos percursos efetuados.”

A avaliação também é definida “como julgamento comparativo, corretor e contínuo do progresso do aluno, a partir dos dados recolhidos” (Prieto, 1999, p.36). Porque segundo o mesmo autor, avaliar a aprendizagem de um aluno consiste em “emitir um juízo de valor sobre ele mesmo”, e por isso, é necessário fazê-lo com o maior rigor e clareza possíveis, para a fase de tomada de decisões ser devidamente fundamentada.

Assim, considera-se a avaliação um julgamento comparativo, porque o juízo de valor se faz relativamente a um referente. Corretor, porque a avaliação só tem sentido se servir para regular, reorientar e corrigir as dificuldades que tenham sido observadas ao longo do processo. Contínua, porque o processo de recolha de informação faz-se de forma permanente (Prieto, 1999, p. 38 e 39).

A acrescentar a estas características da avaliação, temos ainda os adjetivos sistemático, flexível e funcional. Desta forma, a avaliação é sistemática porque não é



feita de improviso, sendo antes planeada tendo em conta os objetivos anteriormente propostos. É flexível, porque deve avaliar o aluno consoante a sua evolução, nem sempre previsível. E é funcional porque só tem valor em função da realidade escolar (Mifsud e Rodriguez, 1982, p.187; Valadares e Graça, 1998, p.46).

À luz das definições apresentadas acima, verificamos que a avaliação ocupa um lugar de grande responsabilidade na hierarquia de vocabulário educativo e isso leva ao surgimento de algumas dificuldades, tais como a complexidade do fenómeno educativo, porque existem fatores impossíveis de quantificar; a tendência do professor em conservar a sua metodologia, procedimentos e conceção de educação, acima das exigências do sistema de ensino atual; e a dificuldade semântica, porque não existe consenso entre os educadores quando se trata da problemática da avaliação, como nomeiam Mifsud e Rodriguez (1982, p.181-183).

De forma abreviada, destacamos quatro princípios gerais da avaliação defendidos por Valadares e Graça (1998, p.44):

- “- A avaliação é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem;
- A avaliação exige uma prévia e clara definição daquilo que se pretende avaliar e dos fins em vista;
- A avaliação exige a escolha de várias técnicas e instrumentos de avaliação em função dos objectivos e das finalidades;
- A avaliação é um meio necessário para se atingir um fim (a melhoria da aprendizagem dos alunos) e não um fim em si mesmo;”

Mas nem sempre estes princípios foram defendidos e nem sempre se pensou assim. Durante muito tempo, “a avaliação das aprendizagens esteve exclusivamente ligada ao paradigma quantitativo, positivista, assente em pressupostos de objetividade, rigor, com ênfase no resultado da aprendizagem a curto prazo e no controlo das variáveis intervenientes” Ferreira (2007, p.13).

O processo de avaliação não estava inserido no de ensino-aprendizagem e tinha como função medir o grau de realização dos objectivos definidos previamente, de cada aluno, resultando assim a sua integração num ponto da escala de classificação.

Esta era a perspetiva tradicional do ensino que incidia, maioritariamente, sobre as capacidades de domínio cognitivo e era realizada através de provas estandardizadas (Ferreira, 2007, p.13- 14).

Mas, a partir dos anos 60 do século XX, surge outra abordagem teórica da avaliação. Esta perspetiva é ”integrada no paradigma qualitativo e baseia-se nos pressupostos da compreensão e intersubjetividade, coloca a ênfase no processo e nos resultados a longo prazo” Ferreira (2007, p.14).

Esta nova abordagem foi influenciada pela corrente construtivista e socioconstrutivista. Assim, a avaliação das aprendizagens permite a verificação do que se passa nos processos de ensino-aprendizagem com vista à sua regulação (Ferreira, 2007, p.15).

No contexto educativo o conceito de avaliação é, muitas vezes, confundido com a qualificação e a medição.

Avaliação é o conceito mais amplo e que pretende valorizar o resultado do trabalho escolar, o resultado do processo de ensino-aprendizagem, a eficácia do programa e da escola (Ramos, 1989, p.15).

“No entanto, avaliar exige medir e, sem medir, não é possível qualificar nenhum resultado ou produto. A qualificação é utilizada para valorizar a conduta do aluno, utilizando as classificações comuns da escola” (Ramos, 1989, p.15 e 16).

Segundo Valadares e Graça (1998, p.45), na medição “obtêm-se dados quantitativos acerca dos alunos, mas ou não se formulam juízos de valor a partir dos dados ou, quando tais juízos são feitos, não se tomam decisões a partir deles.”

#### **4.2. Funções da avaliação**

Segundo Ferreira (2007, p. 17-23) citando Pacheco (1994), são quatro as funções da avaliação: a pedagógica, a social, a de controlo e a crítica.

A função pedagógica é a que permite hierarquizar os alunos em função do seu mérito e ajuda a tomar decisões de certificação, ou não, dos alunos.

A função social exerce-se através da certificação das aprendizagens. Cabe à escola dar garantias válidas sobre o domínio das aprendizagens e com a avaliação prova-se

que os alunos têm competências gerais para a integração na sociedade e no mercado de trabalho.

A função de controlo da turma e do trabalho realizado por meio da avaliação é exercida pelos professores que pretendem manter a ordem e estabelecer um clima favorável de trabalho. Também para os alunos a avaliação é controladora das suas aprendizagens, já que os estimula para o trabalho.

A função crítica da avaliação consiste na análise dos processos de avaliação e de desenvolvimento do currículo com vista à sua melhoria, por meio da autoavaliação. Esta função orienta-se para a avaliação dos programas na sua adequação às necessidades dos formandos e à sua melhoria.

Jorba & Sanmartí (2003) (cit. por Queiroz 2010, p.50) reiteram a função social da avaliação como a de seleção, classificação e orientação dos alunos assim como uma função que pretende informar os alunos e pais sobre os progressos da aprendizagem.

Reiteram ainda o conceito de função pedagógica como a função de reconhecimento das mudanças e ajuste do processo de ensino aprendizagem. O seu carácter pedagógico ou formativo relaciona-se com o fato de que a avaliação disponibiliza informação útil para a adaptação das actividades às necessidades dos alunos.

#### **4.2.1. Fases e momentos do processo de avaliação**

O processo de avaliação está inserido no processo de ensino-aprendizagem e, como tal, é necessário dividir e planear como será realizado. Tanto Valadares e Graça (1998, p.58), como Ferreira (2007, p.16-17) concordam na divisão do processo de avaliação em fases, tal como está explicitado abaixo:

- Planificação da avaliação;
- Obtenção da informação;
- Formulação de juízos de valor;
- Tomada de decisões;

Ferreira (2007, p.16) acrescenta apenas a análise de informação, como uma fase diferenciada da formulação de juízos de valor.

A planificação da avaliação surge da necessidade de definir o que vamos avaliar, quais as informações que pretendemos, qual o tipo de referenciação a utilizar e como obter as informações. Não pode haver uma avaliação correta sem a definição de objetivos claros e os mesmos são definidos consoante o contexto e as necessidades (Valadares e Graça, 1998, p.58-59).

A obtenção da informação é a recolha de informação que pode ser obtida através de perguntas informais, testes, questionários, inventários, entrevistas, listas de verificação e escalas de graduação, portfólios, etc, fornecendo cada uma dessas técnicas informações diferentes (Valadares e Graça, 1998, p.68).

Existem diversos instrumentos de avaliação perante os quais terá de fazer-se opções que são condicionadas pela orientação que dá ao processo de ensino-aprendizagem, pelas prioridades que vai estabelecendo quanto ao tipo de informação a que pretende ter acesso (Valadares e Graça, 1998, p.68).

Não se deve usar sempre o mesmo instrumento de avaliação devido à redução de perspetivas que oferece sobre o mesmo aluno, o que pode levar a fazer-se juízos de valor errados (Valadares e Graça, 1998, p.69).

A formulação de juízos de valor não é uma simples medição através de instrumentos de avaliação quantitativa, mas antes a aplicação de um juízo de valor em comparação com um referente, nos diversos domínios: capacidade cognitiva, rigor e profundidade de conhecimentos, capacidades do domínio afetivo, atitudes e características psicológicas, capacidade de reflexão e meta-aprendizagem (Valadares e Graça, 1998, p.121).

A tomada de decisões é a última etapa. É a etapa da ação. Um avaliador não pode, simplesmente, ficar-se pela formulação de juízos de valor, mas deve tomar decisões, ou seja, decidir o que fazer com essa informação, encaminhando o aluno na continuação do processo de ensino aprendizagem (Valadares e Graça, 1998, p.123).

Nesta perspetiva, vemos a avaliação como um processo gerador de conflitos, porque avaliar é emitir juízos de valor, que nem sempre são bem aceites. Se, num sistema de

avaliação, a palavra do professor é soberana e não se incluem os alunos na sua própria avaliação, podem gerar-se conflitos, mais ou menos evidentes. Contudo, se o aluno pode ter uma opinião sobre a sua avaliação, sente-se parte integrante da mesma e pode compreendê-la melhor. À primeira vista, os conflitos poderão ser maiores; no entanto, a longo prazo, a satisfação ou compreensão será melhorada (Fernandes, s.d., s.p.).

A avaliação decorre ao longo do processo de ensino-aprendizagem mas, como em todos os processos, tem momentos específicos para intervir. Assim sendo, alguns autores como Prieto (1999, p.84-96), Mifsud e Rodriguez (1982, p.190) e Ramos (1989, p.27-41) concordam em distingui-los como avaliação inicial, avaliação contínua e avaliação final.

A avaliação inicial tem por objetivo caracterizar o percurso em que se vai desenvolver a ação educativa, tendo em conta os intervenientes e os recursos disponíveis para realizá-la. É aplicável ao começo de cada um dos níveis ou ciclos escolares. E tem um caráter meramente orientador sobre o processo a seguir, sendo a base de uma planificação adequada.

A avaliação contínua ou, também chamada processual, acontece ao longo do desenvolvimento do programa. É quando se vai reformulando o plano inicial com o fim de o reconduzir em direção às finalidades pré-determinadas. Ela supõe um controlo permanente do rendimento do aluno, com o propósito de o professor o ir orientando na sua aprendizagem, segundo os resultados da recolha deste processo avaliador. Por isso tem um caráter formativo.

A avaliação final determina o momento de colocar em relevo o grau de aquisições cognitivas, afetivas e de automatismos encontradas no sujeito da avaliação no final de cada curso ou ciclo escolar. Esta avaliação é associada, muitas vezes, à avaliação sumativa porque ambas representam o fruto do resultado da avaliação contínua que se foi fazendo durante o processo. Permite-nos, também, saber quais as necessidades do mesmo ao terminar um ciclo de aprendizagem.

Abaixo estão descritos alguns dos instrumentos que se aplicam nos diferentes momentos da avaliação. Segundo Valadares e Graça (1998, p.51) podem utilizar-se:

“- Testes de presteza e testes de precedência – são utilizados para a avaliação prévia, ou avaliação anterior à aprendizagem do conteúdo de uma unidade.

- Testes formativos e testes de diagnóstico – são utilizados durante a aprendizagem do conteúdo de uma unidade.

- Testes sumativos – são utilizados no final de uma unidade ou de um segmento de estudo.”

#### **4.3. Categorização da avaliação**

A avaliação é um processo contínuo que acompanha a evolução cognitiva, afetiva e psicomotora do aluno. Mas para a acompanhar é necessário definir tipos de avaliação de acordo com a função desempenhada no processo de ensino-aprendizagem.

Valadares e Graça (1998, p.47) propõem quatro tipos de avaliação: prévia, diagnóstica, formativa e sumativa.

Avaliação prévia – para determinar onde cada estudante deve ser integrado ao iniciar uma nova fase da sua aprendizagem.

Avaliação de diagnóstico – para diagnosticar dificuldades de aprendizagem do estudante no decorrer desta.

Avaliação formativa – para apurar acerca do progresso da aprendizagem do estudante no decorrer desta.

Avaliação formadora/meta-aprendizagem: contribui para que o aluno aprenda a aprender.

Avaliação sumativa – para avaliar a consecução do estudante no final de uma fase da sua aprendizagem. Esta divisão dos tipos de avaliação não é consensual entre os autores consultados. Ferreira (2007, p.23-31), por exemplo, aponta apenas as três principais funções tradicionais da avaliação das aprendizagens: a avaliação diagnóstica, a formativa e a sumativa.

A função diagnóstica procura determinar se o aluno possui os pré-requisitos necessários para iniciar uma nova aprendizagem, para verificar o domínio de certos objetivos que possam levá-lo à inserção num programa mais avançado e classificar

os alunos de acordo com o seu interesse, aptidões, *background*, personalidade e o seu percurso de aprendizagem em relação a uma determinada estratégia de ensino (Ferreira, 2007, p.24). Esta avaliação, de acordo com o autor, permite obter uma “radiografia” do aluno que constitui o ponto de partida através do qual é possível ao professor ajustar a sua ação, selecionar atividades e objetivos adequados às características dos alunos e à sua situação específica, de modo a criar condições para que possam fazer aprendizagens relevantes e significativas (Ferreira, 2007, p.25). Também Queiroz (2010, p. 53) afirma que a “avaliação diagnóstica pretende verificar/conhecer as capacidades de determinado aluno em relação a um novo conteúdo a ser abordado.”

A função formativa caracteriza-se por incidir no processo de ensino-aprendizagem e não nos seus resultados (Ferreira, 2007, p.27; Fernandes, s.d., s.p.) A avaliação formativa tem como funções principais a informação dos vários intervenientes no ato educativo sobre o processo de ensino-aprendizagem, o *feedback* sobre os êxitos conseguidos e as dificuldades sentidas pelo aluno na aprendizagem, com a intervenção atempada no sentido de encaminhar o processo realizado pelo aluno (Ferreira, 2007, p.27). É atribuída também à função formativa, a função de regulação das atividades de ensino e de aprendizagem para a sua adequação às características, ritmos, necessidades e dificuldades/erros diagnosticados no aluno durante o seu percurso de aprendizagem (Ferreira, 2007, p.27-28). Prieto (1999, p.42) e Fernandes (s.d., s.p.) acrescentam etapas à função formativa, dentro do processo de aprendizagem. A primeira etapa é a informação, ou seja, é quando os dados são recolhidos e se constata em que ponto os alunos se encontram. A segunda etapa é o diagnóstico onde se detetam as dificuldades dos alunos e se analisam à luz de toda a informação recolhida. A terceira etapa é a avaliação/apreciação, a fase de se formar um juízo de valor sobre a informação em mãos. E a quarta etapa é a recomendação, ou seja, a apresentação de propostas de melhoria para a correta progressão do aluno no processo de ensino-aprendizagem, dentro da função formativa.

Em suma, são várias as vantagens de uma avaliação realizada continuamente na sala de aula, isto é, da avaliação formativa: permite a regulação do processo de aprendizagem pela adoção de medidas de recuperação ou de estratégias de ensino

individualizadas, o que se converte num fator de êxito para a realização da avaliação sumativa e torna o processo de ensino-aprendizagem mais motivador para o aluno; proporciona a análise do processo didático no sentido de o melhorar e de lhe atribuir mais qualidade; permite adotar atempadamente medidas de intervenção face às dificuldades e aos erros dos alunos, tornando-a economicamente vantajosa porque se evita a reprovação dos alunos (Ferreira, 2007, p.29-30).

Em relação à função sumativa da avaliação, Hadji (1994) (cit. por Ferreira, 2007, p.30) refere que se realiza no final do processo de ensino-aprendizagem, normalmente através de testes e exames, e consiste no balanço das aprendizagens dos alunos depois de uma ou várias sequências de ensino-aprendizagem. Esta visa medir e classificar os resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos, exprimindo-se quantitativamente pela atribuição de uma nota num determinado ponto da escala de classificação adotada, conduzindo à hierarquização dos alunos (Ferreira, 2007, p.31; Ramos, 1989, p.42).

Segundo Fernandes (s.d., s.p.), a avaliação sumativa constitui um balanço que não é entendido como um juízo de valor, mas antes como um resultado que determinará a tomada de decisões; tem um grande valor social porque informa os professores, os alunos, os pais e a comunidade escolar; e, tem em conta os objetivos gerais que certificam o progresso do aluno. No primeiro ciclo, a avaliação tem um carácter descritivo e, no segundo e terceiro, atribuem-se “notas” nos finais de período. Estas classificações são complementadas com informações descritivas a respeito das mesmas, de forma a defini-las melhor.

#### **4.3.1. Avaliação normativa ou criterial**

Uma das fases do processo de avaliação é a formulação de juízos de valor e, como apresentado anteriormente, esses juízos de valor, essas qualificações, têm de ser formuladas em relação a um referente. Daí surgem os dois tipos de referentes apresentados através da avaliação normativa e criterial, a norma e o critério.

Em relação à norma, a verdade é que não existe apenas uma norma, existem várias e variam em função dos grupos que as definem. Deste ponto de vista, a referência é o grupo e é em comparação com o seu desempenho médio, que se mede o desempenho



individual dos alunos. Portanto, os critérios normativos servem para situar um aluno em relação com o que é normal no grupo da sua turma, para situar esta em relação ao nível geral das turmas do mesmo tipo, ou para situar um aluno ou grupo em relação a níveis que se consideram “normais” à escala nacional.

A finalidade da avaliação normativa é classificar e, através deste processo, pode favorecer a criação de auto-imagens negativas ou supervalorizadas ou ainda gerar competições desmedidas.

A avaliação criterial impõe a construção de um referencial com o qual se comparam os resultados obtidos. Na perspetiva criterial, o desempenho do aluno é comparado com critérios estabelecidos, sendo apreciadas as aprendizagens realizadas pelo aluno em relação às finalidades consideradas.

Desta forma, a finalidade da avaliação criterial é procurar analisar e observar os processos individuais de cada aluno, reorganizando as condições de aprendizagem de acordo com as necessidades dos mesmos. Só este tipo de avaliação permite identificar as medidas necessárias para que os alunos possam ser apoiados nas suas dificuldades.

Uma ressalva abrangida pela avaliação criterial é que, ao comparar um aluno consigo mesmo, consideram-se não só as aprendizagens objetiváveis mas também o esforço despendido pelo aluno no seu percurso de aprendizagem.

Diversos autores defendem e comprovam as distinções acima apresentadas, tais como Fernandes (s.d., s.p.). Valadares e Graça (1998, p.123), Ferreira (2007, p.38-40), Ramos (1989, p.44-48) e Queiroz (2010, p.63-65). E também todos fazem referência a uma utilização conjunta dos dois tipos de avaliação, apresentando as suas vantagens.

A utilização simultânea dos dois tipos de avaliação permite uma melhor avaliação do progresso de cada aluno em vários objetivos e sob várias perspetivas. Ferreira (2007, p.40) justifica esta utilização conjunta referindo que a avaliação criterial, ao regular o processo de ensino-aprendizagem, é feita na inter-relação com as normas estabelecidas, que possibilitam a transição de um ano de escolaridade para outro, por exemplo, implicando a realização da avaliação normativa.

#### **4.3.2. A avaliação formativa**

Dada a quantidade de informação encontrada sobre a avaliação formativa e a importância da mesma no exercício da prática pedagógica, tornou-se relevante tratar mais profundamente do tema, das suas características e vantagens, neste subcapítulo.

Com os avanços nos estudos da avaliação formativa e com a influência das perspectivas cognitivista, construtivista e socioconstrutivista no ensino e nas aprendizagens, bem como nos processos de avaliação, alargou-se esta visão restritiva da avaliação formativa, que tinha a sua inspiração nas perspectivas behavioristas (Ferreira, 2007, p.59;)

Começou a considerar-se que a observação e a avaliação quotidianas das atividades de cada aluno assumem um papel-chave no seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, pela possibilidade de adequação dos objetivos e das atividades às características dos mesmos (Ferreira, 2007, p.59).

Em Portugal, procedeu-se à oficialização da importância da avaliação formativa nas práticas educativas desde a reforma curricular para o ensino básico, iniciada na década de 80 do século XX (Ferreira, 2007, p.9).

A prática da avaliação formativa pressupõe que a aprendizagem seja construída significativamente pelo aluno, o que implica a diferenciação das estratégias de ensino em função dos ritmos, das necessidades e dos interesses dos alunos. A avaliação não pode só centrar-se nos resultados do domínio cognitivo, mas em todas as aprendizagens feitas e nos processos de construção dessas aprendizagens (Ferreira, 2007, 9-10).

A avaliação formativa é considerada por muitos autores um ambiente de aprendizagem em que se valoriza, por exemplo, o trabalho em pequenos grupos e o consequente desenvolvimento de diferentes oportunidades de aprender; é uma avaliação diferente, mais autêntica, participativa e mais reflexiva. Mais autêntica porque são os próprios alunos que desenvolvem as tarefas de aprendizagem, cooperam uns com os outros e praticam a autoavaliação com regularidade. Mais participada porque o professor passa a partilhar a tarefa de avaliar com os alunos,

responsabilizando-os pelas suas ações e incentivando-os a identificar os seus pontos forte e fracos. Mais reflexiva pois contribui para que os alunos se habituem a rever crítica e conscientemente o seu trabalho, para que possam habituar-se a reformulá-lo quando necessário (Fernandes, s.d., s.p.).

A avaliação formativa é um conjunto de práticas variadas que se integram no processo de ensino/aprendizagem e que contribuem para uma melhor aprendizagem do currículo estabelecido (Cortesão, 1993, p.12).

Transmite-se desta maneira a ideia de cooperação, cumplicidade entre professores, alunos e encarregados de educação para promover uma melhor construção do processo de aprendizagem. Este tipo de avaliação decorre ao longo do processo de ensino/aprendizagem e não pode servir para classificar ou decidir a passagem de ano ou reprovação de um aluno (Cortesão, 1993, p.12).

Assim a avaliação formativa passa a ser concebida como um processo integrado no ensino e na aprendizagem, que ocorre durante a realização das tarefas. É a avaliação do processo de resolução das tarefas que possibilita a deteção das dificuldades e o diagnóstico das causas. Leva o aluno à consciencialização das suas dificuldades, necessidades e êxitos, dos percursos realizados e daqueles que ainda há para realizar (Ferreira, 2007, p.59).

“A avaliação formativa distancia-se de uma avaliação final de resultados conseguidos pelo aluno, porque interessa, sobretudo, o percurso individual de aprendizagem do aluno e o seu modo de funcionamento cognitivo” Ferreira (2007, p.60).

Como chegar a bons resultados no processo de ensino/aprendizagem através da avaliação formativa?

Através da avaliação formativa, o aluno pode ser ensinado num período mais longo ou com mais reforços específicos para colmatar a falta de saberes estabelecidos no currículo; este tipo de avaliação pode ainda conduzir o aluno a ter acesso a aulas ou atividades suplementares, possibilita a adaptação das atividades de aprendizagem bem como a descoberta de atividades de ensino mais adequadas aos interesses dos alunos. Tem, ainda, a vantagem de ajudar o professor a encontrar diferentes formas

de ensinar diferentes alunos, já que nem todos aceitam ou entendem o ensino da mesma maneira e o melhor conhecimento dos seus alunos cria uma relação professor/aluno mais próxima, o que permite ao professor perceber quais as atividades mais adequadas e interessantes para a população que tem em mãos (Cortesão, 1993, p.14-15).

Em suma, há uma série de questões pertinentes a serem concretizadas para a realização efetiva da avaliação formativa, tais como: “utilizar metodologias diversificadas para promover a comunicação entre alunos e entre alunos e professores, estimular o aluno a analisar e orientar a sua própria aprendizagem, observar e registar sinais do que esta a acontecer durante o processo de ensino\aprendizagem e utilizar esses sinais para melhorar o ensino e estratégia do professor” (Cortesão, 1993, p.42).

A partir dos anos 90 do século XX surge uma nova expressão para uma avaliação interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de *feedback*, de regulação e de autoavaliação das aprendizagens, centrada nos processos, contudo sem ignorar os produtos, e permitindo distinguir as confusões de conceitos: trata-se de *Avaliação Formativa Alternativa* (AFA) (Fernandes, 2006, p.24). Formativa, porque estamos a lidar com uma avaliação cuja principal função é a de melhorar e regular as aprendizagens e o ensino; alternativa, porque é alternativa à avaliação formativa de inspiração behaviorista e a todo o espectro de avaliações denominadas formativas (Fernandes, 2006, p.25-26).

Destacamos agora algumas características da AFA tal como: a avaliação é organizada em estreita relação com um *feedback* inteligente, diversificado, bem distribuído, frequente e de elevada qualidade; o *feedback* é importante para ativar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos que regulam e controlam os processos de aprendizagem; a natureza da interação e da comunicação entre professores e alunos é central porque os professores têm que estabelecer pontes entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo dos alunos; os alunos responsabilizam-se progressivamente pelas suas aprendizagens e têm oportunidades para partilhar *o que* e *como* compreenderam; as tarefas propostas aos alunos são cuidadosamente selecionadas, representam domínios estruturantes do

currículo e ativam processos complexos do pensamento; as tarefas refletem uma estreita relação entre a didática e a avaliação que tem um papel relevante na regulação dos processos de aprendizagem; e o ambiente de avaliação das salas de aula induz uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender (Fernandes, 2006, p.31).

#### **4.3.3. Autoavaliação**

A autoavaliação consiste no processo em que o aluno participa na sua avaliação, a partir de critérios que são apresentados pelo professor, ou negociados com os alunos. Através dela, o aluno explicita as suas representações, reflete sobre as suas estratégias e gere a resolução das tarefas (Ferreira, 2007, p.108).

Segundo Fernandes (s.d., s.p.), não é suficiente a participação dos alunos na classificação e na autocorreção dos seus erros num processo de autoavaliação. É, antes, necessário que o aluno participe na construção e gestão do processo de ensino-aprendizagem, na análise dos erros cometidos, no registo das aprendizagens conseguidas e na planificação das aprendizagens seguintes. A autoavaliação torna-se, desta forma, numa regulação do processo de ensino-aprendizagem pelo próprio sujeito. Assume-se assim como um modo de avaliação formativa.

Segundo Jorba & Sanmartí (2003) (cit. por Queiroz, 2010, p.67), no processo de autorregulação, aparecem como elementos essenciais: a comunicação dos objetivos e sua representação pelos alunos; o domínio das operações de antecipação e planeamento da ação; e a apropriação dos critérios e instrumentos de avaliação.

Em todo o processo, cabe ao professor o papel de mediador, que suscita e orienta a autoavaliação dos sujeitos através da criação de condições pedagógicas que favoreçam a autoavaliação, que permitam a consciencialização do aluno e a autonomia na sua aprendizagem (Ferreira, 2007, p.110). Desta forma está a ajudar o aluno a desenvolver a sua capacidade crítica e a favorecer a sua independência. Isto influencia o seu próprio processo educativo e será causa de motivação na sua aprendizagem (Prieto, 1999, p.110).

[A autoavaliação] ”é um elemento importante da aprendizagem já que através dele o aluno inicia o conhecimento de si mesmo” (Mifsud e Rodriguez, 1982, p.192).

No entanto, alguns alunos não são muito moderados na avaliação que fazem, visto que algumas experiências de autoavaliação têm exposto juízos de valor muito radicais. Segundo Prieto (1999, p.110), há estudantes excessivamente críticos com eles mesmos e outros que fazem juízos de valor exageradamente positivos. É função do professor orientar ambos os tipos a serem moderados.

Segundo Ferreira (2007, p.110) existem três modalidades de autoavaliação que possibilitam a autoregulação das aprendizagens:

- “- Auto-avaliação realizada pelo aluno: que avalia os resultados e/ou processos que lhe permitiram chegar a eles em função de um referencial externo.
- Avaliação mútua: dois ou mais alunos com o mesmo estatuto no processo de formação avaliam as suas produções e/ou processos, a partir de um referencial externo.
- Co-avaliação: o aluno confronta a sua autoavaliação com a avaliação realizada pelo professor, em função de um referencial externo” (Ferreira, 2007, p.110).

#### **4.4. Normas e instrumentos de avaliação**

Num processo que se consagra tão complexo e difícil de realizar, Prieto (1999, p. 45-46) explicita e defende quatro normas que todo o professor deve ter em conta no decorrer do seu trabalho.

Norma de utilidade: a avaliação deve fazer-se em função das necessidades reais escolares, para que as orientações que oferecem possam resolver os problemas existentes, evitar omissões, incorporar melhorias e reconduzir o processo com o fim de obter bons resultados.

Norma de viabilidade: a avaliação deve ser adequada à realidade.

Norma de honradez: a avaliação comporta aspetos éticos e normas nas relações humanas. O respeito pelos valores éticos e sociais. Tudo o que se faz durante a avaliação deve ser conhecido de todos. Há que atuar com rigor, transparência e honradez.

Norma de precisão: é necessário analisar o contexto, já que a sua influência nos resultados pode ser decisiva e o controlo dos dados far-se-á de forma rigorosa e sistemática, justificando detalhadamente as conclusões.

Para a concretização da avaliação, independentemente da categoria, do tipo, da função ou do momento é necessário utilizar instrumentos para realizá-la. Existem diversos instrumentos de avaliação como os testes escritos ou exames, as apresentações orais, os diferentes tipos de registos de observação, os portefólios, os contratos didáticos, entre outros.

- Testes

Os testes são frequentemente associados a um ensino predominantemente expositivo, em que o resultado de um teste é a atribuição de uma classificação. O teste constitui, muitas vezes, o instrumento dominante e quase exclusivo de avaliação dos alunos, por influência, das ideias behavioristas e da massificação do ensino (Valadares e Graça, 1998, p.69).

A sobrevalorização dos testes leva o aluno a estudar com o objetivo de decorar a matéria e não de compreender e adquiri-la para si, ou seja, dando mais uso à memória que ao raciocínio. O aluno estuda “para a nota” em vez de estudar para aprender. (Valadares e Graça, 1998, p.69). Valadares e Graça (*idem*, p.70) apontam algumas desvantagens dos testes, dando, desta forma, voz aos professores. Uma desvantagem ou crítica é o fato de ser uma iniciativa exterior ao aluno, por estarem, na maioria dos casos, desgarrados do processo de aprendizagem, promovendo a memorização e não avaliando a capacidade de pensar criticamente podendo diminuir a autoestima dos alunos, causando *stress* e ansiedade e não acrescentando muito mais àquilo que o professor já sabe acerca de cada aluno: Por outro lado, os testes estão sujeitos a “distorção” pelas diferentes capacidades de leitura, interpretação e por condições físicas adversas.

“Pela sua própria natureza, os testes usuais não podem avaliar um conjunto de aspectos fundamentais como, por exemplo, o desempenho oral do aluno nem o modo como ele é capaz de participar numa discussão, a sua capacidade de comunicação e de cooperação nas diferentes tarefas.” Valadares e Graça (1998, p.70)

- Apresentações orais

As apresentações orais podem desempenhar um papel de relevo em relação a vários objetivos curriculares. Através delas, os alunos desenvolvem a sua compreensão sobre diversos temas, ao prepararem a exposição, bem como a capacidade de comunicação e argumentação, na defesa da mesma (Valadares e Graça, 1998, p.104).

São valiosas fontes de informação pois transmitem ao professor as diversas capacidades do aluno, tais como a de seleccionar, organizar, estruturar e expor com clareza a informação disponível (Valadares e Graça, 1998, p.104).

- Portefólios

A utilização de portefólios de trabalhos produzidos pelos alunos ao longo de um período de aprendizagem pode ser um excelente meio de avaliação da evolução do desempenho do aluno (Fernandes, s.d., s.p.).

Segundo Ferreira (2007, p.122), pode servir também como dispositivo de autoconstrução e de autoregulação das aprendizagens, porque possibilita a reflexão e a tomada consciente de decisões por parte quer dos alunos, quer dos professores, sobre as estratégias mais adequadas para ultrapassar problemas e dificuldades e para a construção da aprendizagem.

- Contratos didáticos

Os contratos didáticos constituem importantes mecanismos para a promoção da autoregulação, porque proporcionam a participação ativa dos alunos na criação e na gestão das situações de sala de aula e na sua avaliação. Esta participação na definição dos critérios de avaliação com o professor facilita a sua interiorização pelos alunos (Ferreira, 2007, p.122).



A interação com os colegas, numa perspetiva de trabalho cooperativo, constitui uma importante estratégia para facilitar a realização de aprendizagens significativas e para a regulação das mesmas pelo aluno (Ferreira, 2007, p.122).

- Registo de observações

Uma grande parte da informação obtida para o processo de avaliação é através da observação. A observação permite a recolha de informações sobre os desempenhos das tarefas por parte dos alunos, bem como sobre as competências adquiridas e atitudes desenvolvidas, enquanto decorre o processo de ensino-aprendizagem (Valadares e Graça, 1998, p.106).

Embora a observação seja uma ferramenta muito útil para a avaliação, não pode ser realizada de forma não preparada. O professor deve estruturar esta avaliação em diversas formas de registo. As mesmas devem ser de fácil preenchimento e manuseamento para constituir um bom apoio ao professor na identificação das dificuldades ou progressos dos alunos. Por isso é essencial começar por definir *o que observar, quem observar, quando observar e como observar*, já que os professores não conseguem observar todos os alunos em simultâneo (Valadares e Graça, 1998, p.106-107).

Apresentamos alguns pontos para ajudar a estruturar a avaliação:

- “- Definir os objectivos fundamentais;
  - Definir os alunos a observar;
  - Integrar a observação nas outras formas de recolher informação e na tarefa que se pretende avaliar;
  - Seleccionar o critério de avaliação a utilizar;
  - Dispor de um instrumento de registo;
  - Ter em conta a tarefa em que os restantes alunos da turma estão envolvidos quando focar a atenção num grupo restrito de alunos;
  - Ter em conta que podem surgir aspectos relevantes não previstos”
- (Valadares e Graça, 1998, p.107).

Os instrumentos de observação mais utilizados são: as listas de verificação, as escalas de graduação ou de classificação, as grelhas de observação e registo de incidentes críticos (Valadares e Graça, 1998, p.106-120; Fernandes, s.d., s.p.; Ferreira, 2007, p.131).

Assim, a seleção dos instrumentos e das técnicas a utilizar na realização da avaliação formativa depende: do tipo de informação a recolher, do momento e da forma de recolha da informação, da finalidade, dos intervenientes no processo de recolha, das características específicas do instrumento, das condições da prática e do trabalho dos professores (Ferreira, 2007, p.126).

#### **4.5. Aplicações da avaliação**

A avaliação abrange os alunos, professores, a família e a escola. Ao professor permite-lhe verificar a evolução das capacidades dos alunos, perceber as dificuldades e propor correções, orientando assim o aluno e melhorando o sistema de avaliação. Ao aluno favorece a sua aprendizagem, incentiva-o a praticar a sua autoavaliação, desenvolver o seu sentido crítico, fomentar o trabalho em equipa, capacitá-lo para assumir as críticas e melhorar a qualidade das suas ações. À escola permite agrupar os alunos em função da estrutura do sistema educativo, conhecer as atividades e hábitos pedagógicos dos professores, melhorar a qualidade do ensino, reconduzir o projeto educativo da escola e rever o processo de avaliação. À família porque é informada do progresso que o seu educando está a ter através dos resultados da avaliação (Prieto, 1999, p. 51-52).

#### **4.6. O Ensino da música e a avaliação**

Avaliar é um instrumento muito importante para o desenvolvimento das práticas artísticas, para que o aluno e o professor de música possam saber em que pontos de desenvolvimento se encontram e possam reorientar as diferentes possibilidades de trabalho de acordo com os níveis detetados.

Avaliar implica que todos os intervenientes do processo partilhem, discutam e conheçam os diferentes aspectos que se pretendem avaliar, bem como a respetiva explicitação dos critérios.

A avaliação deve focar-se no processo e menos no produto final. A avaliação deve centrar-se no processo de trabalho e de apropriação de sentidos e competências.

Segundo as orientações e programas cedidos pelo Ministério da Educação, a avaliação é a certificação de que os objetivos foram atingidos, através da definição de critérios prévios.

A avaliação deve ser uma atividade contínua, dinâmica e estruturada, por isso a sua base é a observação sistemática das atitudes e valores, das capacidades e dos conhecimentos.

O objeto da avaliação são as potencialidades de diferenciação sensorial (ritmos, alturas, intervalos, acordes), bem como os conhecimentos teóricos. É preciso ir tomando nota do progresso na aprendizagem, pois este é a verdadeira meta na avaliação.

Para se concretizar a avaliação contínua é necessário fazer-se um registo individualizado do aluno, que fixe as metas a alcançar, através da observação, usando:

- ficha individual do aluno;
- grelhas de observação;
- grelhas de avaliação de vários géneros;
- trabalhos individuais e de grupo;
- testes, etc.

A classificação do aluno depende do grau de consecução dos objetivos globais da aprendizagem estabelecidos.

No terceiro ciclo, mais especificamente, a avaliação pode ser constituída pela realização de determinados espectáculos musicais, compor e interpretar peças musicais com fins comunicacionais e estéticos específicos.



## **PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA**



## 1. CARATERIZAÇÃO DAS ESCOLAS E DO MEIO ENVOLVENTE

### 1.1. EB1 Areeiro

AG

A escola primária do Areeiro (1º ciclo do Ensino Básico) está inserida no Agrupamento de Escolas Dr<sup>a</sup> Maria Alice Gouveia, Agrupamento de Escolas Coimbra Sul e localiza-se ao lado do complexo do Jardim de Infância.

É servida pela estrada internacional nº17, que liga Coimbra à fronteira de Vilar Formoso (a estrada da Beira), sendo, portanto, um lugar de entrada e saída da cidade. Fica situada a sudeste do centro da cidade de Coimbra, na freguesia de Santo António dos Olivais.

A freguesia de Santo António dos Olivais, que foi criada em 1855 e é a maior freguesia da Região Centro, com 19,13 quilómetros quadrados de área e com 65 000 habitantes, é a mais populosa do concelho e distrito de Coimbra. É uma freguesia situada entre o campo e a cidade, interligando populações urbanas e rurais.

A Escola EB1 do Areeiro possui uma cantina, um pátio exterior, um campo de jogos, quatro salas de aulas, sala de atendimento, casas-de-banho, salas de arrumações e um espaço coberto para as Atividades de Tempos Livres.



**Fig.3: Localização da Escola Básica do 1º ciclo Areeiro. (in <http://wikimapia.org/13916392/pt/Escola-B%C3%A1sica-do-1-%C2%BA-Ciclo-de-Areeiro>).**



**Fig.4: Fachada principal da Escola Básica do 1º ciclo Areeiro.**  
(in <http://www.coimbrasul.pt/index.php/escolas/2014-08-11-20-48-20/eb1-areeiro>).



## 1.2. EB 2/3 Taveiro

A Escola Básica de Taveiro alberga o 2º e 3º ciclos de escolaridade e está inserida no Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste, pertencendo à freguesia de Taveiro, Concelho e Distrito de Coimbra.

A escola é composta por 3 blocos de salas de aula com casas-de-banho, biblioteca, cantina, bar, reprografia, sala de professores, salas pertencentes aos órgãos de gestão da escola, um pavilhão desportivo, campo de jogos exterior e bastantes espaços ajardinados no exterior.



**Fig. 5: Localização da EB 2/3 de Taveiro** (in <http://aecoimbraoeste.pt/index.php/contatos-taveiro>).





**Fig. 6: Vista geral da EB 2/3 de Taveiro (in [http://2.bp.blogspot.com/-i9I97tXdbdE/UjcihVs3QWI/AAAAAAAAABJ4/dKaFhafpjBY/s1600/\\_8802\\_0712\\_1.jpg](http://2.bp.blogspot.com/-i9I97tXdbdE/UjcihVs3QWI/AAAAAAAAABJ4/dKaFhafpjBY/s1600/_8802_0712_1.jpg)).**

Como já referido, a EB 2/3 de Taveiro situa-se na freguesia de Taveiro. Esta está integrada no concelho de Coimbra e os seus limites são, a norte, o rio Mondego e São Silvestre, a sul, a autarquia de Antanhol, a este, a autarquia de São Martinho do Bispo e Ribeira de Frades e, a oeste, a freguesia do Ameal. A freguesia estende-se por uma área de dez quilómetros quadrados e integra as localidades de Carregais, Reveles do Campo e Taveiro. Segundo os censos de 2011, a população presente total desta freguesia era de 1857 e o número de famílias de 734.

Esta freguesia é servida pelo maior eixo de caminhos-de-ferro da Linha do Norte e, a nível rodoviário, pela A1, sentido Lisboa-Porto.

A mesma contém, ainda, um cemitério, um posto de CTT e o carteiro que faz a distribuição diária do correio, um banco e um posto da Guarda Nacional Republicana. Tem um Mercado Abastecedor onde se transaccionam anualmente 120 000 toneladas de horto e fruticulturas, assim como um Parque Industrial com mais de 50 empresas e um Parque Comercial, o Retail Park do Mondego, com diversas lojas comerciais.

Para os mais pequenos, tem quatro parques infantis.

Tem os SMTUC a nível de transportes, estação de caminhos-de-ferro e táxis. Ainda um polidesportivo com campo de ténis, basquete, vólei e vários outros campos. É servida por um centro de saúde e uma farmácia.

No que respeita aos serviços de educação, esta freguesia possui dois jardins-de-infância, uma EB1 e uma EB 2+3.

## **2. CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS**

### **2.1. Turma do 1º ciclo**

Esta turma era composta por 20 alunos, 8 alunos do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com média de idades nos 7 anos.

A turma tinha cinco alunos com necessidades educativas especiais: uma com necessidades educativas especiais de carácter permanente (dificuldades de aprendizagem e motora) e quatro alunos com outras necessidades educativas especiais com apoio ao estudo, atividades de acompanhamento individual pedagógico, um com terapia da fala e outro com acompanhamento pelo psicólogo.

Quatro alunos beneficiavam de Ação Social Escolar, três frequentavam Educação Moral Religiosa Católica e um aluno tinha ficado retido no ano letivo anterior.

A turma apresentava algumas dificuldades globais como falta de pré-requisitos, dificuldades de organização pessoal e de métodos de estudo, ritmos diferentes de aprendizagem, lacunas na expressão oral e escrita, dificuldades na leitura e interpretação de enunciados/textos e dificuldade na resolução de problemas. A nível comportamental, apresentava alguma instabilidade de comportamento dos alunos e falta de concentração.

### **2.2. Turma do 2º ciclo**

Esta turma era composta por 15 alunos, 2 alunos do sexo feminino e 13 do sexo masculino. A média de idades era de 11 anos.

Dois alunos frequentam Educação Moral Religiosa, quatro alunos encontram-se a repetir o ano, três alunos estão identificados com Necessidades Educativas Especiais e quatro alunos são abrangidos pelo SASE, Serviço de Ação Social Educativo.

A maior parte dos alunos são considerados, pela directora de turma, empenhados e trabalhadores, embora alguns com grandes distrações.

Os Encarregados de Educação são familiares, principalmente pai ou mãe, e trabalham nas áreas dos serviços, comércio e indústria.

Os agregados familiares são, na sua maioria, compostos por pai e mãe e, em média, possuem quatro elementos. Praticamente todos apresentam boas condições de estudo, com acesso a computador e internet em casa, assim como apoio e diálogo com o Encarregado de Educação sobre a vida escolar.

Dentro das dificuldades diagnosticadas na turma, na disciplina de Educação Musical, os alunos são descritos como reveladores de interesse e com sentido de responsabilidade em relação às aprendizagens. No entanto, na caracterização da turma apresentada pela directora de turma, são mencionados quatro alunos que se mostram normalmente mais agitados, que não respeitam as regras em sala de aula e que se distraem facilmente, distraindo também os seus colegas e perturbando o ambiente em sala de aula.

### **2.3. Turma do 3º ciclo**

Esta turma era constituída por 17 alunos, 10 do sexo masculino e 7 do sexo feminino, sendo a média de idades de 12 anos.

No entanto, a turma com que eu trabalhei durante o estágio era constituída somente por metade dos alunos, devido ao facto de os restantes estarem a frequentar a disciplina de Educação Tecnológica no mesmo semestre.

Nesta turma existem quatro alunos que repetem o ano, três alunos com necessidades educativas especiais e quatro alunos que beneficiam do SASE - Serviço de Ação Social Educativo.

Os Encarregados de Educação são familiares, principalmente pai ou mãe, e trabalham nas áreas dos serviços, comércio; no entanto, alguns estão, no momento, desempregados.

Os respetivos agregados familiares são compostos por pai e mãe, na maioria dos casos e, em média, são constituídos por três elementos. Apresentam boas condições de estudo com acesso a computador e internet em casa, na maior parte dos casos, assim como apoio e diálogo com o Encarregado de Educação sobre a vida escolar.

### **3. OBSERVAÇÃO DE AULAS**

No final do segundo período, final do mês de Março e início do mês de Abril, iniciou-se a observação de aulas das diferentes turmas para se conhecerem os alunos, o seu procedimento em sala de aula, o seu comportamento e o seu nível de conhecimentos, tendo em vista a preparação de estratégias para a intervenção da estagiária na turma.

#### **3.1. 1º Ciclo**

O primeiro momento de observação do primeiro ciclo, à turma do 2º ano, foi no dia 31 de Março de 2014, entre as 11h15 e as 12h15. Este foi o primeiro dia que houve contacto com a turma; serviu, essencialmente, para constatar as principais características dos alunos da turma, apresentadas previamente pela professora titular de turma.

Reparei que os alunos com mais dificuldades eram também os que apresentavam um pior comportamento em sala de aula.

O segundo momento de observação da turma do 2º ano verificou-se no dia 2 de Abril de 2014, entre as 15h e as 15h30.

Este momento constituiu, também a minha primeira intervenção em sala de aula. Durante meia hora, cantámos uma canção de apresentação, acompanhada espontaneamente por palmas; e outra canção com a introdução de pequenos conceitos sobre dinâmica e onde pude constatar a capacidade de coordenação motora dos alunos, o seu acompanhamento, mais ou menos rigoroso, da pulsação e a sua afinação. As atividades específicas e a descrição do momento estão, respetivamente, na Planificação número zero e nos relatórios de observação pré-estágio, em anexo.

### **3.2. 2º Ciclo**

No segundo ciclo observei quatro aulas de 45 minutos no período de duas semanas.

A primeira observação decorreu no dia 25 de Março de 2014, entre as 12h45 e as 13h30. Nesta primeira observação, pude constatar as características e o comportamento dos alunos. Fui apresentada à turma e a aula decorreu regularmente.

Pude constatar que a turma é muito barulhenta, com alguns alunos com mau comportamento em sala de aula. Mas pude perceber que existe interesse pelas atividades e empenho para cumprir as tarefas propostas.

Na segunda aula de observação, dia 27 de Março de 2014, das 12h45 às 13h30, os alunos realizaram uma ficha de avaliação sumativa. O conteúdo versava os Instrumentos Musicais da Orquestra e perguntas sobre uma visita de estudo feita à Casa da Música. No final da aula, fizeram a correção oral e reparei que alguns alunos são muito distraídos, mas outros estavam realmente empenhados e procuravam obter bons resultados nos trabalhos propostos. Em relação ao nível de conhecimentos, manifesto na correção da ficha de avaliação sumativa, posso concluir que era uma turma muito diversificada e equilibrada nessa diversidade pois tinha alunos que revelavam um grande grau de conhecimento, outros alunos que revelam um grau satisfatório e tinha alguns com um grau de conhecimento abaixo da média da turma, com grandes dificuldades de aprendizagem.

Na terceira aula de observação, dia 1 de Abril de 2014, os alunos viram um filme sobre dança e música. Neste dia consegui perceber melhor os “líderes” da turma, os alunos que demonstravam mau comportamento contínuo e desinteresse, devido aos seus comentários e forma de estar durante a visualização do filme.

A quarta aula de observação foi a última aula do período, dia 3 de Abril de 2014, e os alunos preencheram as fichas de auto-avaliação do segundo período. Pude constatar que os alunos da turma demoram muito tempo até começar a realizar alguma tarefa, porque se distraem mutuamente.

Todas estas constatações podem ser observadas nos relatórios de observação pré-estágio em anexo.

### 3.3. 3º Ciclo

Em relação ao 3º ciclo, o período de observação foi de 2 aulas de 90 minutos cada uma, em duas semanas. O horário da disciplina de Música era às terças das 10:20 às 11:50.

Na minha primeira observação, dia 25 de Março de 2014, comecei por fazer a listagem do material presente na sala de aula, para perceber o que teria ao dispôr no planeamento das aulas que deveriam ser lecionadas por mim.

Constatei que a sala de Música, que é a mesma para a turma do 6º F e para a turma do 7º D, possui:

<b>Instrumentos musicais</b>	<b>Material de som</b>	<b>Material da sala</b>
1 teclado	Amplificadores	Quadro de giz simples e pautado
12 guitarras	Mesa de mistura	Tela e projector
2 baixos eléctricos	Colunas	Computador
1 bateria electrónica	Tripés	Colunas
Xilofones e metalofones	Luzes (holofotes)	Rádio
Instrumentos de percussão de altura indefinida		14 mesas
		30 cadeiras
		4 armários para guardar material

**Tab.3: Materiais da sala de Música (EB 2/3 Taveiro)**

Quando a aula começou, contei o número de alunos na turma de Música que, como já referi, é semestral e tinha iniciado o seu período letivo em Fevereiro.

Nesta aula, iniciada com a apresentação mútua da estagiária e dos elementos da turma, os alunos continuaram o trabalho de aulas anteriores sobre canções de intervenção do 25 de Abril trabalhadas com instrumental Orff e flauta.

Nesta primeira abordagem, os alunos da turma pareceram-me muito desconcentrados e barulhentos, extremamente influenciáveis pela opinião dos colegas e que possuem sérias dificuldades em ter momentos de concentração e silêncio, características próprias da idade.

A segunda observação, dia 1 de Abril de 2014, das 10:20 às 11:50 foi a última aula do 2º período de aulas do ano letivo. Nesta, aula a Professora de Música da turma iniciou o Módulo de Música Popular Portuguesa e propôs aos alunos construir um livro com os instrumentos, músicas e tradições musicais ligadas a cada divisão etno-musical de Portugal.

A turma foi dividida consoante o número de províncias para a realização de pesquisa e preparação de uma apresentação à turma dos resultados dessa investigação, trabalhando em grupo ou de forma individual.

Nesta aula tive a primeira interação com a turma, quando mostrei um recurso relativo ao tema. Mais tarde, a professora teve que ausentar-se e eu fiquei responsável por orientar os trabalhos de pesquisa dos alunos.

Nesta aula fiquei com muito boa impressão da turma e otimista em relação ao trabalho a desenvolver, visto que os alunos apresentaram um comportamento e atitude diferentes perante a perspectiva de um trabalho pouco usual, com a utilização de tecnologia.

Estas observações podem ser encontradas em anexo nos relatórios de observação pré-estágio.

#### **4. PLANIFICAÇÕES A MÉDIO PRAZO**

No fim do período de observação, das devidas notas terem sido registadas e de ter acesso às planificações a médio prazo das escolas acima referidas, foi tempo de construir as minhas próprias planificações a médio prazo e delinear os objetivos, os conteúdos e as estratégias que tinha intenção de abordar durante o tempo de estágio.

As planificações a médio prazo foram concebidas tendo em conta as orientações programáticas cedidas pelo Ministério da Educação para cada ciclo de escolaridade,

referidas acima, as metodologias defendidas por diversos pedagogos musicais, as planificações a médio prazo feitas pelas professoras adjuvante e cooperante e, também, planificações previamente construídas nos módulos de “Didática I” e “Didática II” do presente curso de 2º ciclo, Mestrado, que frequento.

#### **4.1. 1º Ciclo**

Em relação ao primeiro ciclo, a planificação a médio prazo define que as unidades didáticas são a Voz, os Instrumentos e o Movimento e Dança. Foi também planeado previamente o número de aulas por cada unidade didática, sendo assim a Voz ocupa três aulas, os Instrumentos ocupam três aulas e o Movimento e Dança ocupa duas aulas, dentro do período de estágio, 22 de Abril a 13 de Junho de 2014.

Dentro das unidades didáticas destacam-se conteúdos dos diferentes conceitos musicais: dentro do ritmo: a pulsação/tempo, o som e silêncio e os padrões rítmicos; dentro da altura: os registos: agudo, médio e grave e altura definida e indefinida; dentro da dinâmica: *Forte, piano e mezzo-forte*; dentro do timbre: fontes sonoras convencionais e não convencionais e mistura e distinção tímbrica; e dentro da forma: introdução, coda, interlúdio, forma binária, ternária e quaternária e ostinato.

Tendo por base estes conteúdos, tentei definir algumas metas de aprendizagem tais como: o aluno entoa canções mantendo a pulsação regular; o aluno reproduz frases melódicas e rítmicas com diferentes dinâmicas e alturas (*forte, piano e mezzo-forte*; grave e agudo;), o aluno improvisa ritmos e ambientes sonoros (para histórias) com percussão corporal e com instrumentos convencionais e não convencionais, individual ou colectivamente; o aluno participa em danças de roda, de fila, tradicionais e infantis, entre outras que podem ser consultadas em anexo.

Para conseguir atingir estas metas defini *à priori* algumas estratégias e actividades tais como cantar canções e entoar rimas e lengalengas; acompanhar canções com gestos e percussão corporal previamente definidos e, também, improvisados; construir instrumentos musicais elementares seguindo indicações ordenadas de construção, entre outros. Tal como refere Dalcroze, a iniciação musical deve ocorrer através da vivência musical, através da utilização do corpo como instrumento,



utilizando a improvisação e favorecendo competências vocais, auditivas, visuais, corporais e cognitivas. Também Willems corrobora esta ideia, pois serviu-se especialmente da voz e do movimento corporal, na prática musical de canções, numa vivência diária. Ele acreditava que a prática tinha de preceder a teoria. Tendo estes exemplos em vista, foi exactamente esse trabalho que desenvolvi com a turma o 1º ciclo.

Todas estas informações podem ser consultadas na Planificação a médio prazo do 2º ano em anexo.

#### **4.2. 2º Ciclo**

Em relação ao segundo ciclo, a planificação está delineada para o terceiro período, de 22 de Abril a 5 de Junho de 2014 e está dividida pelos conceitos de timbre, dinâmica, altura, ritmo e forma, aos quais correspondem um determinado número de aulas. Assim sendo, duas aulas para o timbre, duas aulas para a dinâmica, duas aulas para a altura, três aulas dedicadas ao ritmo e três aulas dedicadas à forma.

Dentro desses conceitos foram destacados conteúdos como por exemplo, contraste e semelhança tímbrica, densidade sonora, tonalidade e atonalidade, polirritmia, forma binária, ternária, rondó e cânon, entre outros.

Tendo por base estes conteúdos foram definidas metas de aprendizagem correspondentes ao 6º ano de escolaridade, tais como o aluno reconhece harmonia tímbrica e distingue os diferentes timbres; o aluno reconhece e explica o conceito de densidade sonora; o aluno distingue música tonal e música atonal; o aluno reproduz ritmos específicos, enquanto os colegas reproduzem outros; o aluno reconhece e explica a forma binária, ternária e rondó, entre outras.

De modo a conseguir atingir as metas propostas foram definidas previamente estratégias e actividades como prática vocal e instrumental de peças musicais; audição ativa de peças ou excertos de peças, bem como de instrumentos musicais; jogos musicais e outros. Para a prática instrumental foram utilizados instrumental Orff e flautas de bisel, visto que são de fácil manuseamento e técnica, desenvolvendo uma boa base rítmica, melódica e harmónica como refere Cunha (2013, como citado em João, 2014, p.31). Kodály é um defensor da utilização da voz, combinando a

leitura e escrita musical e um instrumento musical de fácil acesso, trabalho praticado na sala de aula na execução de peças em flauta de bisel. Também foi utilizada a palavra e o movimento de forma interligada, para trabalhar células rítmicas e acentuações, estratégia defendida por Carl Orff.

Todas estas informações podem ser consultadas na Planificação a médio prazo do 6º ano em anexo.

### **4.3. 3º Ciclo**

Em relação ao 3º ciclo de escolaridade, a planificação corresponde ao terceiro período de aulas, desde o dia 22 de Abril até 10 de Junho de 2014. Tal como foi referido acima, nas orientações curriculares de Educação Musical para o terceiro ciclo, este programa está dividido em diversos módulos. A Professora cooperante da disciplina de Música tinha já definido os módulos a leccionar durante o período do atual estágio, eram eles “Memórias e Tradições”, “Músicas do Mundo”, “Formas e Estruturas” e “Música e Movimento”.

Visto que a planificação a médio prazo existente me parecia difícil de realizar, devido ao pouco tempo de aulas que teríamos para tanto conteúdo a ser abordado, fiz a proposta de concluir o módulo “Memória e Tradições” já começado pela Professora cooperante no final do segundo período, num total de 6 aulas de 45 minutos cada e abordar o módulo “Pop/Rock” em 10 aulas de 45 minutos, ou seja, 5 blocos de aulas de 90 minutos, proposta essa aceite de imediato pela professora cooperante.

Tratando-se de módulos bastante abrangentes foram definidos alguns conteúdos que deveriam ser abordados, tendo em conta os temas dos respetivos módulos. Foram eles harmonia, simultaneidade de duas ou mais melodias diferentes, melodia com acompanhamento de acordes, acordes maiores e menores, síncopa, polirritmia, timbres produzidos por instrumentos electrónicos, introdução, coda, interlúdio e forma binária (AB), ternária (ABA) e rondó (ABACA), entre outros.

Tendo em conta que os alunos pertencem já ao terceiro ciclo de escolaridade e que já abordaram todos os conceitos definidos pela Teoria de *Burner*, há que definir metas de aprendizagem mais abrangentes como: o aluno revela conhecimentos sobre as

diversas regiões etnomusicais em que Portugal se divide; o aluno manipula e experiencia instrumentos musicais tradicionais, assim como executa danças e/ou canta canções tradicionais, dentro do módulo “Memórias e Tradições”. Já no módulo “Pop/Rock”, o aluno investiga sobre a música Pop e Rock nacional e internacional (principais bandas do século XX), o aluno apresenta a informação recolhida de forma seleccionada e criativa e o aluno canta, toca e compõe música Pop/Rock.

Para atingir as metas propostas e adquirir conhecimentos e práticas significativas foram definidas algumas estratégias/actividades dentro do módulo de “Memórias e Tradições” tais como: pesquisa sobre as diversas regiões etnomusicais de Portugal; exploração de diversos instrumentos tradicionais, assim como de danças/canções tradicionais; e no módulo “Pop/Rock”: recolha, selecção e preparação de informação sobre a banda Pop/Rock para posterior apresentação; exploração de instrumentos acústicos e electrónicos, assim como a tecnologia disponível, entre outras actividades.

Todas estas informações podem ser consultadas na Planificação a médio prazo do 7º ano em anexo.

## **5. DESCRIÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DE ENSINO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA**

Tendo os objectivos, conteúdos e algumas estratégias previamente definidas nas planificações a médio prazo, foi agora mais fácil construir as planificações de aula. O esquema de grelha é similar, apenas foram feitas as alterações necessárias ao ajuste do trabalho de aula em cada ciclo.

O esquema de aula adotado em cada ciclo vai-se repetindo, mais ou menos, com a mesma estrutura, tendo em conta a relevância de se apresentar uma aula estruturada ao público-alvo, criando rotinas que marcam a ordem de trabalhos. Por exemplo, no primeiro ciclo, a aula começava sempre com a canção de apresentação, marcando desta maneira o início dos trabalhos.

Já no segundo e terceiro ciclo, as aulas começavam sempre com a chamada para

posterior marcação de faltas, marcando o início da concentração e foco nos assuntos da aula.

Nas primeiras aulas e sempre que era necessário, o sistema de avaliação adotado era explicado e lembrado, por forma a esclarecer e incentivar o trabalho dos alunos em sala de aula. O tipo de avaliação adotado encontra-se explanado no subcapítulo “Avaliação” da presente parte.

Em relação ao primeiro ciclo de escolaridade, é de referir ainda que, em quase todas as aulas, foi deixado trabalho para a Professora titular de turma continuar com os alunos, tendo sido acordado e explicado antes de iniciar-se o estágio que seria um trabalho de coadjuvação. Este trabalho era deixado num dossiê na sala de aula dos alunos (em anexo, dossiê de coadjuvação).

Outro aspeto relevante é a questão da interdisciplinidade que deve estar presente em qualquer escola, em qualquer ciclo de escolaridade. Dou especial relevância ao 1º ciclo nesta área, pois sendo apenas um professor titular torna-se mais fácil a articulação. Um exemplo do mesmo foi a canção apresentada na festa final de ano, visto que as ideias do texto poético foram retiradas de um livro estudado pelos alunos durante o ano lectivo.

## **5.1. Aulas no 1º Ciclo do Ensino Básico**

### **Aula 0**

A primeira aula dada pela estagiária foi a aula experiência descrita acima no espaço das aulas observadas, por ser exatamente uma aula de experiência/observação desta turma, no dia 2 de Abril. As metas definidas para esta aula, foram sendo repetidas nas aulas subsequentes, tendo em conta a progressão e o ritmo de aprendizagem dos alunos. São elas: o aluno canta linhas melódicas ascendentes e descendentes; o aluno memoriza a melodia e o texto poético; o aluno interpreta a canção utilizando diferentes dinâmicas; o aluno mantém a pulsação regular e o aluno memoriza a estrutura.

### **Reflexão aula 0**

Nesta primeira experiência, em anexo como planificação 0, posso referir que os alunos estavam muito atentos e interessados. Demonstraram grande entusiasmo com a guitarra como instrumento acompanhador.

Fui percebendo também que os alunos não tinham noção do significado dos diferentes termos indicadores das dinâmicas como *piano*, *forte* e *meio-forte*. Também demonstraram alguma dificuldade em acompanhar a pulsação ao mesmo tempo que ouviam partes da canção puramente instrumentais. Em relação à estrutura e entoação das linhas melódicas não apresentaram dificuldades.

Foi uma aula muito positiva e uma boa amostra daquilo que se realizaria no estágio (relatório de observação nº 0 em anexo).

### **Aula um**

A aula número um do corrente estágio realizou-se dia 23 de Abril na hora definida para o mesmo, das 15h às 16h (planificação número um em anexo). Começámos por cantar a canção de apresentação com acompanhamento de palmas, por forma a iniciar a aula com um ambiente descontraído entre todos e, simultaneamente cumprir a meta de manter a pulsação regular. Este batimento corporal está de acordo com a ideia de Martenot, que aplicava as palmas na marcação da pulsação e Dalcroze que acreditava na formação de base do ser humano através do movimentos e do ritmo, ou seja, através da utilização do corpo como instrumento.



**Fig. 7: Turma do 1º ciclo a entoar a canção de apresentação.**

Depois seguimos com uma lengalenga tendo em vista a exploração do compasso quaternário, o contraste som/silêncio e utilizando diferentes dinâmicas. A utilização de lengalengas é defendida por Carl Orff com o acompanhamento de batimentos de palmas e pés.

De seguida, jogámos um jogo com instrumentos de percussão de altura indefinida onde todos teriam de identificar auditivamente e nomear o instrumento utilizado, sem poder vê-lo.

Para concluir a aula, procedemos ao preenchimento do quadro ilustrativo da autoavaliação dos alunos. Em todas as aulas concluímos desta maneira, colando um “smile” feliz, indiferente ou infeliz no espaço correspondente a cada aluno, no nosso quadro de avaliação (anexo 7.7.1.).

Esta reflexão é feita no final da aula por cada aluno individualmente e, muitas vezes, acabou por ser feito, também, com a apreciação da turma.

### **Reflexão aula um**

Em relação a esta primeira aula, todos os alunos conseguiram acompanhar a canção de apresentação com pulsação adequada, a lengalenga foi concretizada com sucesso, tendo os alunos concretizado um bom encaixe da letra na métrica da quadratura e terem assimilado e concretizado de forma bem-sucedida as dinâmicas introduzidas.

Em relação ao jogo, foi bem conseguido, no fim de bem explicado. No geral, os alunos conseguiram distinguir bem os timbres correspondentes aos diferentes instrumentos.

Nesta aula ainda não foi possível preencher o painel de avaliação correspondente à primeira aula, mas será atualizado na aula seguinte.

Nesta aula o trabalho de coadjuvação foi a continuação da realização da lengalenga apresentada e o recorte dos “smiles” para o nosso quadro de autoavaliação.

## Aula dois

Na segunda aula, dia 30 de Abril, começámos, como sempre, pela canção de apresentação acompanhada por palmas.

Seguidamente realizámos o “Concerto da Bicharada”, onde os alunos tinham de executar determinados sons de animais ou silêncio em alturas esquematizadas na “partitura” do concerto. Foram ainda introduzidos os termos *introdução* e *coda* e indicadas as respectivas secções musicais no play-back (excerto de “O Fósseis” do Carnaval dos Animais de Camile Saint-Saens) utilizado para o “Concerto da Bicharada”.



Fig. 8: “Concerto da Bicharada”

No final da aula procedemos ao preenchimento da auto-avaliação de cada aluno da forma já referida em cima.

## Reflexão aula dois

Na canção de apresentação inicial, muito importante no sentido de descontinuar a grande aula durante o dia, foram introduzidos conceitos de dinâmica e de altura (aguda e grave) na forma como os alunos cantavam e diziam o seu nome. Todos os alunos conseguiram realizar o pretendido sem dificuldades.

Em relação ao “Concerto da Bicharada”, todos os alunos conseguiram perceber o exercício, mostraram interesse e empenho. Alguns demonstraram alguma dificuldade

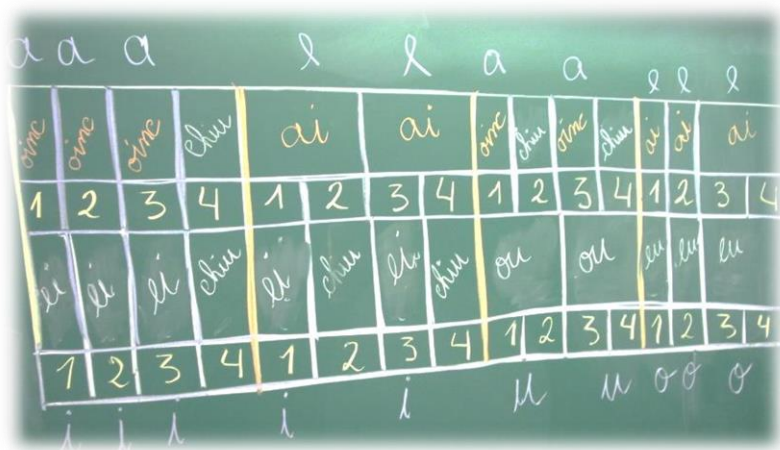
em perceber a pulsação ou a entrada a tempo, mas esta dificuldade foi sendo ultrapassada à medida que repetíamos o concerto.

Na parte da avaliação apenas um aluno teve um “smile” amarelo, que traduziu alguma falta de atenção e empenho durante a aula.

O trabalho de coadjuvação deixado foi a preparação de um concerto da turma do 2º ano, pegando na mesma estrutura do “Concerto da Bicharada”, mas desta vez preenchido com sons escolhidos pela turma.

### Aula três

A aula número três, que decorreu no dia 7 de Maio, iniciou-se com a canção de apresentação, seguida da apresentação do concerto da turma do 2º ano, montado durante a semana com a professora titular.



**Fig. 9: Trabalho realizado pela turma do 1º ciclo, baseando na estrutura do “Concerto da Bicharada”.**

Depois foi ensinada a canção tradicional “Alecrim” e utilizada numa dança de roda com passos e gestos mimados. Um dos elementos mais importantes de uma dança de roda é a marcha. O mesmo defende Dalcroze, justificando a utilização da marcha como o gesto mais simples e ritmado que os alunos conseguem fazer. Também Leo Rinderer defende a utilização de canções populares e exercícios de andar e dançar, explorando as divisões temporais.





**Fig. 10: Execução da dança de roda.**

Para concluir foi feita a avaliação da aula e a auto e heteroavaliação de cada aluno.

### **Reflexão da aula três**

Nesta aula é de destacar o bom trabalho realizado no concerto da turma do 2º ano, em que os alunos utilizaram vogais e ditongos para realizar o esquema, fazendo-o com sucesso e compreendendo o que faziam.

Em relação à canção “Alecrim”, quase todos os alunos já conheciam a canção. Assim, o trabalho foi de revisão e aperfeiçoamento da métrica, letra e melodia. Já na montagem da coreografia, houve alguns contratempos relativos a mau comportamento de alunos, mas tudo seguiu o seu percurso natural e os alunos realizaram a atividade de forma regular, respeitando as regras definidas.

No final da aula concluímos refletindo sobre a atividade desenvolvida e sobre a avaliação de cada aluno consoante a sua prestação.

O trabalho deixado para ser realizado durante a semana foi a escolha de alguns instrumentos musicais para futura construção em sala de aula.

### **Aula quatro**

A aula número quatro, realizada no dia 14 de Maio, iniciou-se com a canção de apresentação acompanhada por palmas, marcando a pulsação.

Posteriormente sonorizámos a História da Branca de Neve através de estrofes previamente construídas e de sons criados pelos alunos em sala de aula, enquanto decorria a leitura da história. Shafer defende a sonorização de histórias e a exploração de novos sons, desenvolvendo assim a criatividade musical de cada um.

De seguida fizemos o jogo dos instrumentos de percussão de altura indefinida (Instrumental Orff), onde os alunos tinham de conseguir manusear, nomear e reconhecer o timbre. O instrumental Orff, instituído por Carl Orff, como o próprio nome indica, é uma grande mais valia tendo em conta que os instrumentos são fáceis de manusear, não necessitam de grande técnica e promovem o acesso à prática instrumental.

Para concluir a aula preenchemos o quadro de avaliação.

### **Reflexão aula quatro**

Nesta aula é de ressaltar a participação e empenho dos alunos na realização da história musicada, mas também algum cansaço da parte dos alunos, visto que a história demorou mais do que o previsto inicialmente. Ficou a nota que devo procurar uma história mais pequena ou inserir menos sons do decorrer da mesma, para que ninguém fique aborrecido ou desatento.

Na realização do jogo é de destacar a criatividade dos alunos. Como era a segunda vez que faziam este jogo, começaram a explorar formas e métodos de apresentar o mesmo instrumento mas de maneira ou com ordem diferente.

Concluímos com a heteroavaliação em que todos os alunos tiveram direito a um “smile” verde.

### **Aula cinco**

A aula número cinco ocorreu no dia 21 Maio e iniciou-se com a canção de apresentação com acompanhamento de palmas, marcando a pulsação.

De seguida, executámos a canção “A altura dos sons” em conjunto e depois fizemos um exercício de reconhecimento auditivo da altura dos sons (agudos ou graves).

Para concluir, preenchemos o quadro da avaliação.

### **Reflexão aula cinco**

Nesta aula, os trabalhos decorreram dentro da normalidade. Os conteúdos de altura foram distinguidos e assimilados e as metas foram atingidas. Além do planificado, os alunos experienciaram o som do violino, tendo este sido apresentado e identificado como um instrumento do registo agudo.

### **Aula seis**

A aula seis realizou-se dia 28 de Maio e iniciou-se com a canção de apresentação com acompanhamento de palmas e a alteração de registos de altura e dinâmicas. Continuámos a aula com a revisão da canção “A altura dos sons” e a introdução dos termos próprios para a definição de andamento: *adágio*, *moderato* e *presto*, vivenciando os mesmos numa marcha na sala de aula.



**Fig. 11: Início da marcha em fila.**

Para a consolidação destes conceitos, realizou-se um exercício de reconhecimento auditivo do tipo de andamento através da audição de diferentes excertos musicais.

Para concluir a aula procedemos ao preenchimento do quadro de avaliação.

### **Reflexão da aula seis**

Na revisão da canção “A altura dos sons” resolvemos, primeiramente, o encaixe da letra na métrica da melodia. Seguidamente, trabalhámos as diferentes entradas e andamentos durante a canção, utilizando as palmas para a marcação da pulsação. Aos poucos e com insistência, estas dificuldades foram desaparecendo.

A distinção dos andamentos, no exercício posterior, foi realizada com relativa facilidade, com algumas dúvidas na distinção entre o *moderato* e o *adágio*. Estas dúvidas surgiram por diversas razões como os exemplos instrumentais não serem os mais fáceis de se poder distinguir, o fato de não terem primeiro uma referência para depois poderem comparar. Para melhorar poderíamos voltar a fazer um exercício do mesmo tipo deste, mas agora com trechos diferentes para identificarem melhor.

Esta aula correu bem e as metas propostas foram atingidas.

### **Aula sete**

A aula número sete realizou-se dia 4 de Junho. Iniciamos com a canção de apresentação acompanhada por palmas, marcando a pulsação.

De seguida, procedemos à apresentação dos instrumentos musicais construídos previamente pelos alunos com orientação da professora titular de turma.

Na fase final da aula iniciámos a aprendizagem da canção para a festa final de ano: “Uma flor chamada Maria”.

Acabámos a aula com o preenchimento do quadro de registo dos resultados da avaliação.

### **Reflexão da aula sete**

Nesta aula, tive uma bela surpresa, pois quando eu pensava que íamos construir instrumentos, eles já estavam feitos. Foram expostos, apresentados e foi inventado um novo instrumento, o qual chamámos de “Beliscofone”. O “Beliscofone” não é nada mais do que um frasco de iogurte, com um pedaço de balão esticado na boca do mesmo e preso por elásticos ao frasco, tal como se fosse um tambor com a pele. Este instrumento executa-se beliscando o balão.

O ensaio da canção também correu bem. Precisa de uns ajustes ainda, mas os alunos empenharam-se bastante no trabalho e demonstraram gostar bastante da canção: “Uma flor chamada Maria”. A letra foi baseada no poema com o mesmo nome, de Alves Redol, poema que os alunos já tinham lido na aula, e aplicada no instrumental da canção “I like to move it, move it” da versão do filme “Madagáscar”.

O trabalho deixado para ser realizado durante a semana foi a construção do resumo da história para ser lido no interlúdio da canção e o ensaio da mesma.

### **Aula oito**

A aula número oito realizou-se no dia 11 de Junho e iniciou-se com a canção de apresentação com acompanhamento de palmas, marcando a pulsação. Depois prosseguimos com o ensaio da canção para a festa final, com as estrofes e o interlúdio incluído.

Para concluir preenchemos o quadro de avaliação.

### **Reflexão da aula oito**

Esta aula foi quase exclusivamente preenchida com o ensaio da canção: “Uma flor chamada Maria” para a festa final. Revimos a primeira parte já ensinada, ouvimos o interlúdio narrado pela professora titular e aprendemos a segunda parte da canção. Toda a canção foi ensaiada bastantes vezes; no entanto, decidiu-se marcar outro ensaio para o dia seguinte para deixar todos mais seguros.

Concluimos esta aula com o preenchimento do quadro ilustrativo de avaliação e, em conversa com os alunos, questionando-os sobre as suas atividades preferidas durante as aulas de música deste período.

### **Festa final**

A festa final de ano realizou-se no dia treze de Junho pelas 16h00 horas. Iniciou-se com a apresentação do pré-escolar. E seguiu depois com a apresentação da turma do segundo ano, primeiro recitando um poema, segundo cantando uma canção ao ritmo swing e concluindo com a canção ensaiada pela estagiária.

A canção “Uma flor chamada Maria” correu muito bem, os alunos lembravam-se da letra, entraram no tempo certo e seguiram a pulsação da canção corretamente. Esta canção realmente correu muito bem devido ao bom trabalho de coadjuvação realizado, visto que o ensaio da canção não foi apenas feito pela estagiária, mas também pela professora titular no seu tempo de aula.

## **5.2. Aulas no 2º Ciclo do Ensino Básico**

Após as aulas de observação, anteriormente referidas e descritas, começou o período de aulas leccionadas pela estagiária.

A estrutura das aulas era concretizada da mesma forma todas as aulas, começávamos pela chamada e terminávamos com o preenchimento da ficha individual de auto e hetero- avaliação e a escrita do sumário no caderno diário.

Nesta turma existiam três alunos identificados com Necessidades Educativas Especiais, como referido na caracterização de turma. Um deles é autista, outro tem sérias dificuldades de aprendizagem e outro aluno tem bases pouco sólidas. As actividades preparadas foram pensadas para o geral da turma, tendo sempre em conta a integração de todos, mas pude ir constatando, ao longo das aulas, que nem todos conseguiam concretizar as actividades previstas.

Muitas das estratégias e actividades que foram sendo desenvolvidas ao longo das aulas são fundamentadas nas teorias e metodologias de grandes pedagogos nomeados no enquadramento teórico, parte I. Assim sendo destacamos Kodály como defensor da utilização da voz, combinando leitura e escrita musical e um instrumento musical de fácil acesso, neste caso a flauta de bisel. E ainda Carl Orff com a utilização da palavra e o movimento de forma interligada para trabalhar células rítmicas e acentuações.

### **Aula um**

A primeira aula foi leccionada no dia 22 de Abril. Iniciámos com a chamada para posterior marcação de faltas e memorização do nome dos alunos, depois fizemos um

*brainstorming* sobre os seus Heróis de Banda Desenhada favoritos, de modo a começar a preparar as canções para a festa final de ano.

Seguimos com uma polirritmia retirada do manual de Educação Musical adotado pelo sexto ano “Projeto Desafios” da editora Santillana. Este é uma ferramenta de trabalho muito útil na aprendizagem dos alunos, pois não só o consultam para apontamentos teóricos, como para exercícios práticos e, também, porque pode ser utilizado na sala de aula ou em casa. Visto que a maior parte dos alunos da turma possuíam manual, foi utilizado diversas vezes em contexto de sala de aula, tanto para a execução de exercícios como para leitura e discussão de conceitos.

Para a execução da polirritmia, a turma foi dividida em três grupos e a cada um correspondia uma frase da polirritmia. Cada grupo utilizava uma parte diferente do corpo, ou seja, as mãos, os pés e as pernas, baseando-nos nas teorias de Willems e Dalcroze que defendiam a utilização do movimento corporal para a concretização do ritmo, assim como também Martenot, Orff, Wuytack, Rinderer e Gordon.

E concluímos a aula com a explicação do modo de avaliação adotado e com o preenchimento da ficha de auto e hétero-avaliação (o modo de avaliação vai ser apresentado mais à frente na parte da avaliação).

### **Aula dois**

Na aula dois continuámos com a polirritmia começada na aula anterior, agora com instrumentos de percussão de altura indefinida e falámos e vivenciámos o conceito de acentuação.

### **Reflexão da aula dois**

Nestas duas primeiras aulas os alunos atingiram as metas previamente definidas, sem dificuldades de maior. Demoravam o seu tempo a assimilar e executar o pretendido, cada um no seu ritmo, mas no final conseguiram executar a polirritmia e as acentuações.

### **Aula três**

Na terceira aula o tema principal versava os ritmos simétricos e assimétricos. Começámos por perceber a simetria e assimetria na arte plástica, através da observação de pinturas e, seguidamente, transpusemos para a música. Realizámos alguns exemplos com percussão corporal e, no final, foram aplicados os mesmos exemplos na bateria electrónica com três alunos de cada vez, onde um aluno marcava a pulsação no bombo, outro a subdivisão do compasso quaternário nos pratos de choque e os ritmos assimétricos eram marcados na tarola pelo terceiro aluno.

### **Reflexão da aula três**

O primeiro exercício com percussão corporal foi bem-sucedido, embora alguns alunos tenham revelado maiores dificuldades em concretizá-lo. As dificuldades apresentadas podem dever-se à falta de concentração ou falta de prática de execução de linhas rítmicas. Deverá ser trabalhada com maior eficácia a leitura e execução rítmica.

Em relação aos grupos de três na bateria eletrónica alguns funcionaram muito bem, quase de forma autónoma. Outros já demonstraram sérias dificuldades com a pulsação ou com o facto de se concentrarem só no seu ritmo e não seguirem o ritmo dos colegas. Foi uma ótima oportunidade que tive para perceber as aptidões rítmicas, a capacidade de concentração e de coordenação motora de cada um.

### **Aula quatro**

A aula número quatro foi baseada na peça “Hino da alegria”, atividade solicitada pelo Clube Europeu da escola. Primeiro procedeu-se à leitura da partitura, depois tocámos as notas na flauta de dois em dois compassos e, por último, a peça foi tocada com acompanhamento instrumental.

Já Kodály defendia a utilização de um instrumento musical a que todos tivessem acesso e pudessem colocar em prática o seu conhecimento de leitura musical. O instrumento utilizado na turma é, essencialmente, a flauta de bisel, visto que é o único instrumento que quase toda a turma tem e sabe tocar.

### **Reflexão da aula quatro**



Inicialmente esta aula não estava previamente preparada no sentido do trabalho que viemos a desenvolver mas, tendo sido tido em conta um pedido de última hora, trabalhámos a peça “Hino da alegria”.

Alguns alunos já sabiam tocar o hino mas estava meio esquecido, outros alunos não sabiam algumas notas na flauta, outros não conseguiam ler a partitura e, ainda outros, não sabiam tocar flauta de bisel.

No geral, a turma conseguiu executar o hino do início ao fim. Observou-se que muitos alunos apresentam grandes dificuldades na leitura de partitura e, também, na execução da flauta de bisel.

### **Aula cinco**

Na aula cinco o tema foi densidade sonora, um dos temas da espiral de conceitos que o programa da disciplina tem por base. Começámos por falar dele, ouvi-lo no tema “Wild Child”, de Enya, e depois tocámos flauta de bisel e executámos o ritmo do interlúdio.

Ainda revimos o “Hino da alegria” na flauta de bisel.

### **Reflexão da aula cinco**

Durante a aplicação da flauta de bisel no exercício ficou claro que, pelo menos 3 alunos, não conseguem tocar flauta ou tocam muito pouco. Um deles é autista, outro aluno tem sérias dificuldades de aprendizagem e outro aluno tem bases pouco sólidas.

Quanto ao ritmo do mesmo exercício, a maior parte da turma conseguiu executar o ritmo com sucesso.

Já a revisão do “Hino da alegria” correu bastante melhor que na aula passada e os alunos estavam empenhados.

### **Aulas seis e sete**

A aula seis foi uma revisão dos intervalos harmónicos e melódicos, com a aplicação dos intervalos harmónicos na canção “Danúbio Azul” de Strauss.

Lançou-se ainda o desafio dos alunos para trabalho de casa procurarem o conceito de acorde, acorde maior e menor e exemplos.

Na aula sete houve a continuação da apresentação dos acordes maiores e menores, assim como a compreensão prática dos mesmos, através da construção de acordes maiores e menores, ilustrada previamente no quadro pela estagiária.

Depois passámos ao tema da tonalidade, explicando que o acorde da tónica, sendo maior ou menor, é quem define a tonalidade maior ou menor. Isto foi ilustrado através do exemplo de canções com a sua tonalidade maior ou menor trocada.

### **Reflexão das aulas seis e sete**

Na aula seis surgiu uma grande dificuldade, os alunos revelaram não conseguir ler duas notas “sobrepostas”, ou seja, intervalos harmónicos. Para solucionar o problema decidi passar primeiro a linha melódica superior para o quadro para todos acompanharem.

Aos poucos e poucos, com alguma dificuldade na leitura e com interrupções pelo meio, devido ao mau comportamento dos alunos, fomos tocando cada vez mais em unísono, como estava previsto.

A segunda linha melódica, que seria outra parte da turma a fazer, para depois ouvirmos o intervalo harmónico entre todos, não foi executada devido à fraca leitura dos alunos e à falta de tempo. Assim optei que toda a turma tocasse a mesma linha melódica (a superior), deixando de lado a inferior. Nestas condições, a maior parte dos alunos conseguiram executar a melodia pretendida, no andamento do suporte digital.

Já na construção dos acordes na aula sete, observei que, dentro dos grupos de trabalho, só os alunos que compreenderam melhor e que costumam ser mais empenhados nas aulas conseguiram concretizar o trabalho. Os outros elementos do grupo, por mais que insistisse, não participavam.

Na hora de apresentar o trabalho realizado, todos souberam explicar, mas mesmo assim alguns alunos da turma ainda não tinham percebido. Então eu expliquei outra vez, de outra forma, e alguns já começaram a entender.

Em conclusão, creio que uma parte da turma entendeu os acordes maiores e menores e outra parte precisava de mais tempo para entender. Creio que estas grandes dificuldades se devem à falta de bases mais sólidas relativas a intervalos e, também, ao fato da vivência dos intervalos maiores e menores ter sido feita depois da aprendizagem da construção dos mesmos.

Na parte final da aula, a turma reconheceu as diferenças da tonalidade maior e menor através dos exemplos dados.

### **Aula oito**

A aula oito foi a aula das tonalidades e atonalidades. Começámos com uma revisão da aula anterior, falámos sobre os novos conceitos e fizemos um exercício de identificação e reconhecimento auditivo com vários exemplos de trechos musicais que foram sendo escutados com muita atenção.

### **Reflexão da aula oito**

Creio que grande parte da turma percebeu a diferença entre tonalidade e atonalidade. Foi nomeado o conceito de serialismo apenas para conhecimento dos alunos, mas não foi explorado, devido à insegurança dos alunos na matéria da tonalidade e atonalidade.

### **Aula nove**

A aula nove foi dedicada à forma binária e ternária. Foram explicados os conceitos, apresentados alguns exemplos de trechos musicais com ambas as formas, no caso da forma binária foi executada com percussão corporal. Terminámos a aula com um exercício de identificação e reconhecimento auditivo em que os alunos ouviam quatro trechos e tinham de nomear os que possuíam forma binária e ternária.

### **Reflexão da aula nove**

Nesta parte da aula, houve alguma dificuldade por parte dos alunos em distinguir as formas por causa das repetições da música, mas alguns alunos acertaram no

exercício. Se calhar os exemplos não foram os melhores, mas fiquei com a ideia de que, no geral, entenderam a forma. Precisarão de mais um exercício de aplicação ou de um remate nesta matéria que farei na aula seguinte, para me certificar que os alunos entenderam.

### **Aula dez**

A aula dez foi novamente dedicada à forma, mas, desta vez, a rondó e o cânone. Começámos por uma explicação e apresentação de um exemplo da forma rondó (*Fur Elise* de Beethoven), e a mesma coisa para o cânone (Cânone de Pachelbel em D Maior). Para concluir a aula executámos um exercício na flauta de bisel, tocámos o cânon de Pachelbel, dividindo a turma por dois grupos que entravam desfasados.

### **Reflexão da aula dez**

Em relação ao conceito rondó, os alunos foram identificando as partes, uns com mais dificuldade que outros.

Na concretização do conceito de cânone tocando a peça, os alunos apresentaram muitas dificuldades em tocar flauta de bisel. Por isso, cingimo-nos às duas primeiras frases do cânone, dividindo a turma em dois grupos, um que seguia a Professora Cooperante e outro a mim. Creio que na concretização deste exercício todos os alunos entenderam o conceito de cânone.

### **Aula onze**

Na aula onze, a forma foi abordada na perspetiva da identificação das secções: estrofe, refrão, introdução, interlúdio e coda. Começámos com uma breve explicação e leitura dos conceitos, depois ouvimos um exemplo musical ilustrativo, “Anel de Rubi”, de Rui Veloso, e para concluir, os alunos ouviram diversos exemplos de canções onde tinham de identificar as diferentes partes.

### **Reflexão da aula onze**

Os conceitos foram compreendidos sem dificuldades através do exemplo musical dado. No entanto, quando começámos as audições do exercício, no final da primeira os alunos estavam meio perdidos, então repetimos a audição e eu fui colocando no quadro traços consoante as partes que iam mudando, assim os alunos apenas tinham a responsabilidade de nomear as partes consoante o que tínhamos acabado de aprender. E assim, os alunos conseguiram realizar o seu trabalho com maior sucesso.

### **Aula doze**

A aula doze foi dedicada ao timbre. Começámos por distinguir o conceito de harmonia e realce tímbrico através do acompanhamento das definições no manual e de um exemplo musical.

De seguida, observámos a diferença entre os conceitos de contraste e semelhança tímbrica através da leitura das definições no manual, explicação posterior e aplicação do aprendido a vários excertos musicais.

### **Reflexão da aula doze**

Nos primeiros conceitos de realce e harmonia tímbrica, grande parte dos alunos entenderam através do exemplo.

Nos segundos conceitos de contraste e semelhança tímbrica, eles conseguiram identificar com facilidade a semelhança ou contraste tímbricos associando a semelhança tímbrica a instrumentos da mesma família e o contraste tímbrico a famílias e sonoridades muito diferentes.

### **Aula treze**

A aula número treze foi a última aula com esta turma e, por isso mesmo, foi uma aula diferente. Nesta aula procedemos à exploração de sons acústicos, electrónicos e MIDI. Então foram formadas três estações: estação acústica: guitarras, cavaquinhos, xilofones e metalofones, a estação eletrónica: bateria e guitarra elétrica e a estação MIDI: programas de composição e criação musicais. Em cada estação os alunos tinham dez minutos para cumprir a tarefa pretendida para cada estação.

No final desta aula, os alunos preencheram a ficha de autoavaliação e avaliação de desempenho da turma, da própria aula e preencheram a ficha de avaliação final de período.

### **Reflexão da aula treze**

Houve alguma confusão durante a aula, sempre com muito som desordenado, muitas dúvidas principalmente na estação MIDI, mas como o objectivo era os alunos perceberem a diferença tímbrica produzida por instrumentos electrónicos e acústicos, assim como o som MIDI, esse foi cumprido.

Alguns grupos conseguiram ter melhor resultado na estação MIDI, outros na acústica. Na estação eletrónica os alunos só experimentaram os instrumentos electrónicos.

Quanto à festa final de ano em que supostamente os alunos participariam com a disciplina de Educação Musical, foi alterada, e apenas a disciplina de Educação Física iria ter lugar. Sendo assim, esta foi a minha última aula com a turma do sexto ano.

### **5.3. Aulas no 3º Ciclo do Ensino Básico**

Tal como as aulas da turma do sexto ano, todas elas começam com a chamada para posterior marcação de faltas e terminam com o registo do sumário no caderno diário e o preenchimento da ficha de autoavaliação e de avaliação do desempenho da turma.

Algumas das estratégias e atividades utilizadas em sala de aula são fundamentadas em pedagogos musicais de relevo, mencionados no enquadramento teórico, parte I. O terceiro ciclo, no meu ponto de vista, permite um maior envolvimento com instrumentos musicais e a aprendizagem dos mesmos, o que permite que a vivência musical dos alunos seja mais intensiva e, nesta fase, mais fundamentada teoricamente.

Ressalta-se Swanwick nesta matéria pois ele declara que “ teoria e prática da Educação Musical devem responsabilizar-se pela contextualização da música e o

fazer musical” (Swanwick, 2003). Wuytack também considera “da máxima importância a participação ativa dos alunos na prática artística” (João, 2014, p.31).

### **Aula um**

Na primeira aula com a turma do 7º ano, dia 22 de Abril, começámos pela apresentação de um mapa etnomusical de Portugal construído previamente. Concluímos a pesquisa sobre os instrumentos, canções e danças tradicionais das diversas regiões etnomusicais de Portugal e seguimos a aula com a preparação da informação para apresentar à turma. Ainda foi feita a apresentação de dois grupos.

Terminámos a aula com o registo do sumário no caderno diário e o preenchimento da ficha de autoavaliação e heteroavaliação.

### **Reflexão da aula um**

Os alunos ficaram receptivos relativamente ao mapa que mostrei e em relação às dicas dadas para a concretização dos trabalhos e apresentações.

Nas apresentações, um grupo apresentava um trabalho muito incompleto e o outro já um trabalho satisfatório, relativamente aos itens que tinham sido pedidos para a realização do mesmo.

### **Aula dois**

Na aula dois continuou-se a apresentação dos trabalhos de cada região etnomusical de Portugal e, na segunda parte da aula, trabalhou-se a informação apresentada para ajustá-la ao formato A5, para a formação do livro do módulo de “Memórias e Tradições” da turma do 7º D.

### **Reflexão:**

Concluímos as apresentações dos trabalhos nesta aula e, no geral, todos eles tinham contextualização, alguns pouca explicação dos instrumentos e, essencialmente, muito texto copiado e pouco texto escrito por eles.

Na parte da formatação do conteúdo, houve imensas dúvidas a nível de informática e alguns grupos conseguiram concluir o trabalho, mas a generalidade da turma não conseguiu concluir o trabalho proposto.

### **Aula três**

A aula três foi a última aula dedicada ao módulo “Memórias e Tradições”. Nela concluímos as formatações para a constituição do livro da turma e interpretámos uma canção de registo tradicional (Cante Alentejano): “Eu ouvi um passarinho” com voz, cavaquinho e viola.

### **Reflexão da aula três**

Em relação ao trabalho de formatação, os alunos conseguiram concluir o trabalho pedido com relativa rapidez e no tempo previsto na planificação.

Em relação à interpretação do tema “Eu ouvi um passarinho”, alguns alunos demonstraram mais aptidão para determinados instrumentos e outros aprenderam pela primeira vez como se tocavam. Foi uma experiência muito interessante e que cativou bastante os alunos. Desta forma, foi preparado o módulo seguinte, através da observação das aptidões de cada aluno (de uma forma muito suave e discreta).

### **Aula quatro**

Na aula quatro fizemos um *brainstorming* sobre os Heróis de Banda Desenhada preferidos dos alunos, com o objetivo de preparação de uma participação musical na festa final.

Seguidamente continuámos com uma apresentação da contextualização do aparecimento do Pop/Rock, instrumentos e visualização e audição de exemplos do estilo. Para concluir, foram apresentadas algumas sugestões de bandas internacionais e portuguesas para futura pesquisa e a divisão dos grupos de trabalho para a realização da mesma.



Esta foi a primeira aula do módulo Pop/Rock, módulo que será levado até ao final das aulas do período.

### **Reflexão da aula quatro**

Na apresentação sobre o Pop/Rock, os alunos foram intervindo dando a sua opinião sobre os temas e revelando o seu conhecimento ou desconhecimento sobre o assunto. Também cantámos em conjunto uma canção de Rui Veloso, onde pude observar quais os alunos mais participativos e empenhados.

Em relação aos trabalhos de pesquisa pedidos, todos desenvolveram o trabalho pretendido e quase finalizaram. Os grupos no geral trabalharam bem. Apresentaram sempre dúvidas a nível informático e muita dependência da minha supervisão.

### **Aula cinco**

A aula cinco foi a conclusão dos trabalhos de pesquisa e apresentação dos mesmos à turma. Depois de apresentadas as bandas com as respectivas músicas preferidas dos elementos do grupo, procedemos à eleição da canção predilecta da turma.

### **Reflexão da aula cinco**

Os trabalhos apresentados revelam que continuam a ser feitos muito como cópia do que lêem na internet, sem registarem a fonte (site) de onde extraíram o que leram, mesmo tendo eu pedido previamente que o fizessem.

Alguns trabalhos tinham todos os tópicos que pedi no guião de pesquisa que lhes entreguei, contudo alguns grupos realizaram trabalhos muito pobres a nível de conteúdo porque não tomaram atenção ao guião, ou não se esforçaram o suficiente.

### **Aula seis**

A aula seis foi a interpretação do tema “Aqui ao luar” de Xutos e Pontapés, ao mesmo tempo que acontecia explicação de conceitos. Esta foi uma das canções eleitas pela turma e possível de ser interpretada por todos.

### **Reflexão da aula seis**

O início da aula foi dedicado a dividir a turma por instrumentos, consoante as suas preferências, ficando com três alunos a tocar cavaquinho, três alunos a tocar guitarra acústica, dois alunos na bateria e dois alunos nos metalofones, a professora cooperante apoiou com o piano e eu com a guitarra. A voz era de duas alunas nas estrofes e de todos no refrão.

Facilitou ter duas alunas que já sabiam fazer alguns acordes na guitarra, mas, no geral, todos os alunos se empenharam para aprender nos seus instrumentos a parte que lhes competia, tirando um aluno que apresentou mau comportamento.

Foi uma aula muito produtiva, a aula em que os alunos estiveram mais empenhados e se esforçaram mais. Esta aula provou a necessidade e a importância da vivência musical, no contexto de sala de aula.

### **Aula sete**

A aula número sete foi a última oficial com a turma, por isso continuámos a execução da canção: “Aqui ao luar” de Xutos e Pontapés para futura apresentação na biblioteca da escola, juntamente com a apresentação dramatizada de um trecho de uma obra literária.

### **Reflexão da aula sete**

Nesta aula, os alunos já estavam divididos por instrumentos e grupos, então ensaiámos em conjunto o tema. Revemos os acordes nos instrumentos harmónicos, o ritmo na bateria, a divisão das vozes e definimos a estrutura da canção: introdução com entrada progressiva dos instrumentos e, por último a voz, estrofe, refrão, interlúdio, estrofe, refrão e a coda.

Este ensaio não correu tão bem como o primeiro, mas os alunos ainda estavam empenhados tendo em vista a participação dos dias a seguir na biblioteca junto com o grupo de teatro.

Dias mais tarde, eu e a professora cooperante, viemos a saber que a apresentação teatral prevista não se ia realizar e, conseqüentemente, a apresentação musical preparada pelos alunos também não. Outras hipóteses foram colocadas para a

apresentação do grupo de Música, mas nenhuma sem ser possível e válida, como por exemplo, apresentar a canção para outra turma, mas os horários das aulas não permitiram.

Sabendo deste contratempo, marquei um encontro extraordinário com a turma do 7º ano (na quinta dia 12 de Junho) para a despedida, para lhes dar uma explicação do que se tinha passado e para lhes entregar o livro que construíram sobre instrumentos musicais tradicionais no início do período. Todos eles demonstraram-se satisfeitos por verem o livro e o seu trabalho transformado em algo palpável e expressaram que gostaram de me ter como professora, o que me deixou bastante feliz.

## 6. AVALIAÇÃO

A avaliação foi o tema que decidi introduzir durante o estágio e a inovação que decidi colocar em prática. Comecei por questionar a viabilidade e eficácia de uma avaliação centrada em testes de avaliação sumativa e, em conversa com a orientadora, propus-me apresentar um novo método de avaliação do desempenho dos alunos.

*“A sobrevalorização dos testes leva o aluno a estudar com o objetivo de decorar a matéria e não de compreender e adquiri-la para si, ou seja, dando mais uso à memória que ao raciocínio. O aluno estuda “para a nota” em vez de estudar para aprender”.* (Valadares e Graça, 1998, p.69).

Este novo método teria de responsabilizar igualmente os alunos, proporcionar dados concretos por forma a conseguir-se atribuir uma nota no final do período (no caso do 2º e 3º ciclo) e, essencialmente, contribuir para a melhoria do empenho e comportamento do aluno, não só de período para período, mas de aula para aula.

Assim, a solução encontrada para o primeiro ciclo foi a construção de um quadro/tabela ilustrativa com o nome dos alunos, o dia da aula e um espaço livre para colocar a avaliação da aula que seria representada por “smiles” verdes (feliz), amarelos (indiferente) e vermelhos (triste), que representariam um bom empenho e

comportamento, um empenho e comportamento de risco e um mau empenho e comportamento, respectivamente.

Esta tabela foi preenchida no final de todas as aulas, inicialmente como autoavaliação e, posteriormente como uma avaliação da turma sobre o aluno em questão.

Neste ciclo não houve a necessidade de atribuir uma nota a cada aluno no final do período. No entanto, o quadro de avaliação exposto na sala de aula lembrava aos alunos todos os dias o seu empenho e comportamento nas aulas de música.

Para o segundo ciclo, assim como para o terceiro, instituíram-se umas folhas de autoavaliação e de avaliação do desempenho da turma por aula (anexo 4).

*“A auto-avaliação consiste no processo em que o aluno participa na sua avaliação, a partir de critérios que são apresentados pelo professor, ou negociados com os alunos. Através dela, o aluno explicita as suas representações, reflete sobre as suas estratégias e gere a resolução das tarefas” (Ferreira, 2007, p.108).*

*“A auto-avaliação torna-se, desta forma, numa regulação do processo de ensino-aprendizagem pelo próprio sujeito. Assume-se assim como um modo de avaliação formativa.” Fernandes (s.d., s.p.)*

No início da aula era apresentado o tema e ao longo da aula eram apresentados os exercícios e o seu objectivo para que todos entendessem como o concretizar e, tendo em vista a sua avaliação no final da aula, assim sendo os alunos compreenderiam se conseguiriam atingir o objectivo proposto ou não. Todos os alunos, no final de cada aula, tinham de preencher a sua ficha com rigor e atenção, pois sabiam que delas dependia também a sua avaliação.

Para além destas folhas, a estagiária possuía uma grelha de avaliação de aula para a turma (anexo), onde a cada aula atribuíam uma nota, baseada na observação e exercícios concretizados em aula.

*“Uma grande parte da informação obtida para o processo de avaliação é através da observação. A observação permite a recolha de informações sobre os desempenhos das tarefas por parte dos alunos, bem como sobre as competências adquiridas e atitudes desenvolvidas, enquanto decorre o processo de ensino-aprendizagem” (Valadares e Graça, 1998, p.106).*

No final do período, foi criada outra folha para anotar os resultados das fichas de avaliação dos alunos, o meu registo de aula e a possível nota a atribuir no final do período (anexo 6).

Em relação ao primeiro ciclo, todos os alunos entenderam que estavam a ser avaliados por mim e pela professora coadjuvante através da representação da sua “nota” no quadro ilustrativo. E a apresentação dessa mesma nota no quadro, fazia os alunos pensarem e repensarem o seu comportamento e empenho em cada aula.

A ideia geral com que se ficou é que os alunos do primeiro ciclo associaram este tipo de avaliação mais ao comportamento do que ao empenho/aprendizagem. Talvez porque a aprendizagem/empenho seja algo mais difícil de identificar ou porque o comportamento era muito frisado durante a avaliação. Mas o que é certo, é que resultava e produzia um senso de responsabilidade e compromisso por obter o “*smile*” verde no final da aula.

Em relação ao segundo e terceiro ciclo, os alunos aceitaram bem a nova proposta de serem avaliados através de fichas de autoavaliação, principalmente porque não iriam ter que fazer testes de avaliação sumativa. Durante o tempo de aulas acharam aborrecido ter de preencher uma folha todos os dias e, no início, os resultados das avaliações apresentavam resultados pouco reflexivos, nomeadamente os da turma do 6º ano, como podemos ver na grelha de recolha de dados no relatório de observação número cinco.

Resultados das fichas de auto e heteroavaliação			
Densidade Sonora	Autoavaliação	Heteroavaliação (avaliação do desempenho da turma)	TOTAL
Reconheci e consigo explicar o conceito de densidade sonora	4-3-4-4-5-4-3-4- 4-3-3-3-3-4-4	3-3-4-5-5-4-5-4-4-3- 3-4-3-4-5	Média: Auto:4 Hetero:4
Executei na flauta de bisel as melodias propostas	5-3-4-4-5-5-3-4- 5-4-4-3-3-4-4	4-4-4-5-5-5-5-4-5-4- 4-4-3-4-5	Média: Auto:4 Hetero:4
Executei o ritmo do Interlúdio	5-3-4-4-5-5-3-4- 3-4-4-3-3-4-4	4-4-4-5-5-5-5-4-5-4- 4-4-3-4-5	Média: Auto:4 Hetero:4
Consegui aplicar o ritmo e a melodia na canção “Wild Child” de Enya	3-3-4-4-5-4-3-4- 4-4-4-3-3-4-4	4-5-4-5-5-4-5-4-5-4- 4-4-3-4-5	Média Auto: 4 Hetero:4
<b>TOTAL</b>	Média geral: 4	Média geral:4	

**Tab.4: Resultados das fichas de auto e heteroavaliação do 6º ano (relatório de observação nº5).**

Depois de verificar esta dificuldade e perceber o porquê deste resultado, voltei a conversar com as turmas sobre a importância desta avaliação e que necessitavam de fazê-la com consciência, visto que não iriam realizar testes de avaliação sumativa.

Então, depois disto, os resultados começaram a ser mais reflexivos do ponto de vista do trabalho realizado na sala de aula.

Outro fato curioso que reparei ao observar as suas fichas é que quase todos os alunos consideram o desempenho da turma melhor que o seu desempenho individual, como se não se sentissem parte da mesma, como pudemos ver no exemplo em baixo, na grelha de resumo das avaliações da turma do 6º ano, relatório número 6.

Resultados das fichas de auto e heteroavaliação			
Intervalos melódicos e harmónicos	Auto-avaliação	Heteroavaliação (avaliação do desempenho da turma)	TOTAL

Reconheci e entendi o que são intervalos melódicos e harmônicos;	4-4-2-5-4-3-3-3-5-4-4-4-4-4-4	5-5-4-5-5-5-3-3-4-4-4-4-5-4	Média: Auto: 3,8-4 Hetero:4,3-4
Executei na flauta de bisel a minha parte na partitura;	4-4-2-4-4-3-3-3-4-4-4-4-4-4-3	5-4-4-4-5-5-3-3-4-4-4-4-5-4	Média: Auto: 3,6-4 Hetero:4,1-4
Apliquei a melodia na canção: “Danúbio Azul” de Strauss;	5-4-2-4-4-3-2-3-4-4-4-4-4-4-3	5-4-4-4-5-5-3-3-4-4-4-4-5-4	Média: Auto: 3,6-4 Hetero:4,1-4
<b>TOTAL</b>	Média geral: 3,6-4	Média geral: 4,2-4	

**Tab.5: Resultados das fichas de auto e heteroavaliação do 6º ano (relatório de nº6).**

Já os alunos do 7º ano de escolaridade demonstraram ter maior consciência da sua própria avaliação e apresentam resultados mais coincidentes com as minhas próprias observações.

<b>Resultados da ficha de auto e heteroavaliação</b>			
Módulo: “Pop/Rock”	Auto-avaliação	Heteroavaliação (avaliação do desempenho da turma)	TOTAL
Toquei/cantei a canção proposta;	4-3-3-3-4-4-5-5-4-5	4-4-4-4-5-3-3-5-3-4	Média: Auto: 4-4 Hetero:3,9-4
Percebi a polirritmia na canção;	5-3-3-3-3-3-4-5-3-4	5-3-4-4-4-4-3-5-3-4	Média: Auto:3,6-4 Hetero:3,9-4
Conseguir realizar diferentes dinâmicas;	5-3-3-3-4-4-4-5-3-4	5-4-4-4-4-4-3-5-3-4	Média: Auto:3,8-4 Hetero: 4-4
<b>TOTAL</b>	Média geral: <b>3,8- 4</b>	Média geral: 3,93 - 4	

**Tab.6: Resultados das fichas de auto e heteroavaliação do 7º ano (relatório de nº7).**

Nº dos alunos:	3 Junho – Aula nº7
1	4
2	3
3	3
7	4
8	3
10	5
12	3
14	4
16	5
17	4
18	F
Média:	3,8 -> 4

**Tab.7: Notas atribuídas ao desempenho dos alunos na aula (relatório nº7).**

Estas foram algumas das ideias e reflexões que tiro deste modo de fazer a avaliação. Não digo que seja um método infalível, nem que não há outra forma de o fazer, mas pareceu-me viável concretizar esta experiência de avaliação dos alunos.

Há muitos pontos a limar neste método como, por exemplo, fazer um trabalho de observação mais complexo, em grelhas mais complexas e com parâmetros mais específicos, como apresso na parte do fundamento teórico da avaliação. Também registar avaliações específicas dos exercícios feitos em sala de aula, ou outros métodos que poderiam eventualmente surgir. Apresentar de forma mais explícita os objectivos da aula e o que era suposto os alunos aprenderem dessa mesma aula, para depois poderem concretizar uma auto-avaliação mais consciente. E adequar a avaliação ao tipo de aula, assim como comparar com avaliações anteriores.

Em relação à aprendizagem creio que o que os alunos retêm é sensivelmente o mesmo do que se fizessem testes de avaliação. Talvez menos a curto prazo, mas a longo prazo irão reter o mesmo conhecimento. A motivação dos alunos para a aprendizagem cresceu, no meu ponto de vista, ou pelo método de avaliação ou pelas metodologias utilizadas serem diferentes. Por isso é uma questão de se testar novamente este sistema de avaliação seguindo as orientações de base, mas com métodos e estratégias mais complexas. Fica o repto para uma investigação mais profunda e uma experimentação mais longa de um método de avaliação dentro deste conceito e com estes parâmetros.



## 7. REFLEXÃO CRÍTICA

No fim deste período de estágio supervisionado e do período de escrita e reflexão do presente documento, considero que foi um tempo de grande aprendizagem, de reflexão sobre as estratégias, os objectivos e os conteúdos abordados com as diferentes turmas de cada ciclo, de recordar os bons e os maus momentos e de saudade!

Gostaria ainda de fazer uma reflexão comparativa entre o nível em que encontrei as turmas e onde elas ficaram ou onde quis chegar com elas. Será bom poder refletir sobre a sua evolução ou progressão.

Em relação ao primeiro ciclo, consultando a planificação a médio prazo construída no início do estágio, propus-me tratar dos seguintes conteúdos, dentro do conceito de ritmo: pulsação, som e silêncio e padrões rítmicos; dentro do conceito de dinâmica: *Forte, piano e mezzo-forte*; dentro do conceito de altura: registos agudo, médio e grave e altura definida e indefinida; dentro do conceito de forma: introdução, coda, interlúdio, forma binária, ternária e quaternária e ostinato; dentro do conceito de timbre: fontes sonoras convencionais e não convencionais e mistura e distinção tímbrica.

Em relação às metas de aprendizagem a atingir foram, no início, indicadas as seguintes:

- O aluno entoia canções mantendo a pulsação regular.
- O aluno reproduz frases melódicas e rítmicas com diferentes dinâmicas e alturas (*forte, piano e mezzo-forte*; grave e agudo;).
- O aluno identifica e nomeia as diferentes dinâmicas (*forte, piano e mezzo-forte*).
- O aluno reproduz melodias e ritmos com diferentes andamentos.
- O aluno identifica a estrutura formal de uma canção e/ou de uma peça instrumental (introdução e coda, refrão e estrofes).
- O aluno reproduz ostinatos e padrões rítmicos utilizando percussão corporal e instrumentos convencionais e não convencionais.

- O aluno improvisa ritmos e ambientes sonoros (para histórias) com percussão corporal e com instrumentos convencionais e não convencionais, individual ou colectivamente.
- O aluno identifica visual e auditivamente instrumentos musicais diversificados.
- O aluno constrói instrumentos musicais.
- O aluno participa em danças de roda, de fila, tradicionais e infantis;

Todas estas metas foram atingidas, embora com níveis de desempenho diferentes, através das estratégias delineadas previamente e apresentadas abaixo (apresentadas ainda nas planificações a médio prazo):

- Cantar canções e entoar rimas e lengalengas;
- Aplicar as diferentes dinâmicas em canções;
- Explorar o registo vocal dos alunos, variando a altura das frases melódicas;
- Fazer variações bruscas de andamento (rápido, lento);
- Cantar canções com estrutura formal diversificada;
- Acompanhar canções com gestos e percussão corporal previamente definidos e, também, improvisados;
- Utilizar instrumentos musicais;
- Experimentar as potencialidades sonoras de materiais e objetos;
- Construir instrumentos musicais elementares seguindo indicações ordenadas de construção;
- Movimentar-se livremente a partir de: sons vocais e instrumentais;
- Participar em coreografias elementares inventando e reproduzindo gestos, movimentos e passos;

No relatório de reflexão número oito são apontadas as atividades/estratégias que os alunos mais gostaram e a satisfação demonstrada pelas aulas de música do período de estágio.

Atividades que se lembram de realizar:	Atividades que mais gostaram:
Canção da Primavera	3 alunos
Jogo dos instrumentos musicais por grupos	2 alunos
Construção de instrumentos	2 alunos
Canção: “Alecrim” com coreografia	5 alunos
Música de apresentação	1 aluno
História da Branca de Neve musicada	
Lenga-lenga	
Canção: “Uma flor chamada Maria”	5 alunos
Canção da Altura dos Sons	1 aluno
Marcha sobre os diferentes andamentos: <i>Presto, Moderato e Adágio</i>	
Quadro de avaliação	1 aluno

**Tab.8: Atividades realizadas no 1º ciclo e as preferências dos alunos.**

Observando as planificações de aulas e os relatórios de observação concluo que as metas foram atingidas com sucesso, umas mais que outras. Como por exemplo, a canção da Altura dos Sons foi uma canção que trouxe alguma dificuldade na primeira aula que foi apresentada, devido ao texto poético e aos diferentes andamentos aplicados na mesma, sendo depois ultrapassada essa dificuldade na aula seguinte. Já, por exemplo, no concerto da Bicharada ou na concretização da lenga-lenga não houve praticamente dificuldades.

Quanto aos conteúdos, houve a preocupação de incluí-los sempre nas planificações de aula, de forma mais ou menos direta, assim como a concretização das estratégias definidas na planificação a médio prazo, como por exemplo, foram construídos os instrumentos e cantadas canções como o previsto. Contudo também houve o acrescento ou adaptação das mesmas, como por exemplo, na concretização da marcha sobre os diferentes andamentos: *Presto, Moderato e Adágio*, que inicialmente não estava prevista, mas foi essencial para os alunos distinguirem os

andamentos, sentirem-nos musicalmente e executarem melhor a canção da “Altura dos Sons”.

No que toca à avaliação, como já foi referido na prática pedagógica, os alunos tinham em conta a avaliação durante as aulas, seja pela chamada de atenção por parte da professora Graça, seja pela minha própria chamada de atenção ou dos colegas.

A avaliação referia-se sempre à concretização dos objectivos da aula e ao comportamento. Mas os alunos associaram necessariamente mais à componente socioafetiva, ou seja, ao comportamento do que à componente cognitiva. O que não deixou de resultar, porque se os alunos se comportam devidamente, estão com mais atenção e aprendem e assimilam melhor o pretendido.

Concluo desta forma a reflexão do primeiro ciclo, ressaltando o grande empenho e entusiasmo da turma por colaborar em cada actividade e o trabalho efetivo de coadjuvação, que foi essencial para a concretização de várias actividades com sucesso.

Em relação ao segundo ciclo, consultando a planificação a médio prazo construída no início do estágio, propus-me tratar dos seguintes conteúdos: harmonia tímbrica; contraste e semelhança tímbrica; timbres produzidos por instrumentos electrónicos, dentro do grande conceito do timbre. Dentro do conceito de dinâmica: densidade sonora; e *pianíssimo*, *piano*, *mezzo-forte*, *forte* e *fortíssimo*. Dentro do conceito de altura: tonalidade e atonalidade; intervalos melódicos e harmónicos e acordes maiores e menores. Dentro do conceito de ritmo: ritmos assimétricos e polirritmia. E, por fim, dentro do conceito de forma: introdução, coda, interlúdio; forma binária (AB), ternária (ABA), rondó (ABACA) e cânon; e serialismo.

Já em relação às metas a atingir, tendo em conta os conteúdos acima, foram propostas as seguintes:

- O aluno reconhece harmonia tímbrica e distingue os diferentes timbres;
- O aluno reconhece a alteração tímbrica nos instrumentos eletrónicos;
- O aluno conhece e utiliza tecnologias MIDI;
- O aluno reconhece e explica o conceito de densidade sonora;

- O aluno identifica e usa a nomenclatura correcta quanto à dinâmica (*pianíssimo, piano, mezzo-forte, forte e fortíssimo*);
- O aluno distingue música tonal de música atonal;
- O aluno reconhece intervalos melódicos e harmónicos;
- O aluno reconhece acordes maiores e menores;
- O aluno distingue e executa ritmos simétricos e assimétricos;
- O aluno reproduz ritmos específicos, enquanto os colegas reproduzem outros;
- O aluno reconhece e explica a forma binária, ternária e rondó;
- O aluno identifica a introdução, coda e interlúdio;
- O aluno identifica o serialismo;

Já em relação às estratégias usadas (apresentadas nas planificações a médio prazo), foram definidas algumas previamente como:

- Audição ativa de peças ou excertos de peças, bem como de instrumentos acústicos, electroacústicos e electrónicos;
- Prática vocal e instrumental de peças musicais em conjunto ou individualmente;
- Aplicação da notação musical aprendida às canções abordadas;
- Improvisação de ritmos (simétricos e assimétricos);
- Jogos musicais;

Todas as metas previstas foram concretizadas, umas com maior eficiência que outras, como por exemplo, a meta “o aluno reconhece harmonia tímbrica e distingue os diferentes timbres” foi alcançada com relativa facilidade, comparada com a meta “o aluno reconhece acordes maiores e menores”, que foi um conteúdo bastante mais complexo do que o anterior.

Para a reflexão sobre o trabalho realizado vou apresentar o resultado da média das fichas de auto e heteroavaliação por aula, o resultado da análise da ficha de auto e heteroavaliação geral dos alunos, preenchida no final do 3º período, e o meu parecer

geral a respeito, segundo as observações e reflexões que fui fazendo ao longo das aulas.

Nº de aluno	Média (Estagiária)	Média Auto-avaliação do aluno (aulas)	Auto avaliação geral (aluno)
1	5	4	4
2	3	4	3
3	4	4	F
5	4	4	4
6	3	3	3
7	4	4	4
8	3	3	3
9	5	4	4
10	3-	4	3-
11	3	3	3
12	5	4	4
14	4	4	F
15	4	4	3
16	5	5	4
17	4	3	F
18	----	----	---

**Tab.9: Parte da grelha de avaliação do final do período (6º ano).**

Em cada ficha de auto e heteroavaliação geral (anexo 4), os alunos avaliaram o seu desempenho e da turma parâmetro a parâmetro, tendo em conta cada meta de aprendizagem previamente estabelecida. A nota resultante é a nota apresentada na grelha acima.

É interessante observar que alguns alunos se avaliaram com uma nota superior durante o decorrer das aulas, em relação à nota da autoavaliação do final do período. Talvez devido à modéstia ou considerarem um “atrevimento” pedirem a nota máxima. Contudo, a maior parte manteve a avaliação coerente.

Em relação à média das minhas observações de registo de aula e da nota atribuída pelos alunos, é interessante notar que ou as notas são iguais ou a minha avaliação é superior, nunca o contrário. Salvo um caso, em que a nota da autoavaliação final volta a estar de acordo com a do trabalho de observação feito por mim, tendo sido mais elevada na média das autoavaliações por aula.

No que toca à avaliação, é ainda de ressaltar, o maior à-vontade na aprendizagem e descontração, sem a pressão de um teste de avaliação no final do período. Creio que, ao realizarem a ficha de auto e heteroavaliação, os alunos tiveram que voltar a refletir sobre os conceitos dados, sobre os exercícios realizados para conseguirem avaliar o seu desempenho nessas mesmas actividades. E não é essa uma das funções da avaliação?

“A função crítica da avaliação consiste na análise dos processos de avaliação e de desenvolvimento do currículo com vista à sua melhoria, por meio da autoavaliação.(...)” Ferreira (2007).

Da média, de todos os registos, foi possível atribuir-se uma nota final para cada aluno, grelha de avaliação da turma 6º F (anexo).

Concluo esta reflexão referente ao segundo ciclo, ressaltando que as fichas de avaliação foram preenchidas todas as aulas, fazendo-os refletir sobre o trabalho desenvolvido e culminando na ficha geral de auto e heteroavaliação preenchida por cada um no final do período.

Em relação ao terceiro ciclo, consultando a planificação a médio prazo construída no início do estágio, propus-me tratar dos seguintes conteúdos: dentro do conceito de altura: harmonia, simultaneidade de duas ou mais melodias diferentes, melodia com acompanhamento de acordes, acordes maiores e menores; dentro do conceito de ritmo: síncopa, polirritmia; dentro do conceito de timbre: expressividade através de seleção tímbrica, harmonia tímbrica, timbres produzidos por instrumentos electrónicos; dentro do conceito de dinâmica: organização dos elementos dinâmicos: *pianíssimo, piano, mezzo-forte, forte, fortíssimo, crescendo, diminuendo*; dentro do conceito de forma: introdução, coda, interlúdio; forma binária (AB), ternária (ABA) e rondó (ABACA). Todos estes conteúdos foram sendo abordados ao longo dos dois módulos estudados: “Memórias e Tradições” e “Pop/Rock”.

Em relação às metas de aprendizagem:

- O aluno revela conhecimento sobre a importância da tradição portuguesa;
- O aluno revela conhecimento sobre as diversas regiões etnomusicais em que Portugal se divide;

- O aluno demonstra conhecimento sobre os principais instrumentos, danças e músicas típicas das diversas regiões;
- O aluno manipula e experiencia instrumentos musicais tradicionais, assim como executa danças e/ou canta canções tradicionais;
- O aluno investiga sobre a música Pop e Rock nacional e internacional (principais bandas do século XX);
- O aluno apresenta a informação recolhida de forma seleccionada e criativa;
- O aluno canta, toca e compõe música Pop/Rock com ou sem tecnologias adequadas;

Algumas das estratégias utilizadas (apresentadas nas planificações a médio prazo) foram:

- Pesquisa por grupos sobre as diversas regiões etnomusicais de Portugal;
- Apresentação à turma da informação recolhida na pesquisa;
- Elaboração de um livro com o trabalho desenvolvido pelos alunos;
- Exploração de diversos instrumentos tradicionais, assim como de danças/ canções tradicionais;
- Visualização de concertos/videoclips de música Pop/Rock;
- Recolha, selecção e preparação da informação sobre a banda de Pop/Rock investigada para posterior apresentação à turma;
- Exploração de instrumentos acústicos, eletrónicos e eletroacústicos, assim como da tecnologia disponível;
- Reprodução/composição/adaptação de alguma (s) música(s) Pop/Rock ou música(s) de “Heróis de Banda Desenhada” adaptadas ao estilo de Pop/Rock seleccionadas pela turma;

Todas as metas de aprendizagem foram cumpridas, sendo incluídas nas planificações de aulas. Já em relação às estratégias, apenas a última não foi utilizada,



porque a festa de final de ano foi trabalhada exclusivamente com a Ginástica e não incluiu a participação da disciplina de Música.

Em relação à avaliação, que funcionou no mesmo esquema do sexto ano, a turma do 7º ano, todas as aulas preenchia a ficha de auto e heteroavaliação, e no final do período, preencheu a ficha de auto e heteroavaliação geral.

Apresento abaixo a média dos resultados das fichas de auto-avaliação por aula, o resultado das minhas observações por aula e o resultado da ficha de auto e heteroavaliação geral.

Nº de aluno	Média (Estagiária)	Média Auto-avaliação do aluno	Auto-avaliação geral (aluno)
1	4	3	4
2	4	4	4
3	3	4	5
7	3	5	4
8	3	3	4
10	5	5	4
12	4	4	3
14	4	4	4
16	5	4	4
17	4	5	4
18	4/5	4	F

**Tab.10: Parte da grelha de avaliação do final do período (7º ano).**

Observando os dados apresentados acima, é curioso observar que alguns alunos têm uma grande confiança no seu trabalho, porque acabam por apresentar notas mais altas do que as minhas observações, enquanto outros mantêm a mesma nota.

Já na comparação das notas das aulas com as do final do período existe uma grande heterogeneidade, visto que alguns mantêm as mesmas, outros descem e outros sobem o nível das notas.

Da média de todos os registos, foi possível atribuir-se uma nota final para cada aluno, grelha de avaliação da turma 7º D (anexo 6).

Concluo esta reflexão referente ao terceiro ciclo, ressaltando que as fichas de avaliação foram preenchidas todas as aulas, fazendo-os refletir sobre o trabalho

desenvolvido e culminando na ficha geral de auto e heteroavaliação preenchida por cada um no final do período.

No final desta reflexão posso terminar pensando sobre a minha prestação. O tempo de estágio passou muito rápido, por isso senti que todas as ideias e metodologias tinham de ser pensadas e executadas rapidamente. Toda a preparação de aulas e execução das planificações foi extensa e demorada, porque tentei levar algo inovador para a sala de aula ou encarar o conteúdo a abordar de outra perspectiva, enriquecedora do ponto de vista musical, mas também aprazível para os alunos.

Surgiram dificuldades na gestão de tempo em aula, algumas vezes, por isso tentava controlar o tempo para cada atividade e quando não era possível concluir, acabava-se na próxima aula.

Outra dificuldade foi a falta de cumprimento das actividades previstas pelos responsáveis, tanto relativamente à festa final de ano, como à participação da turma do 7º ano na biblioteca.

Ainda outra dificuldade sentida era a progressão correta da aula, visto que os alunos dispersavam e conversavam muito, era necessário um grande esforço para voltar a focar a atenção dos alunos nos assuntos da aula. Muitas vezes, tentava reintroduzi-los na aula, pegando no assunto que conversavam, outras vezes simplesmente apresentava um novo dado ou conteúdo ou estratégia para chamar a atenção.

Enquanto professora estagiária, foi-me concedido um à vontade e ajuda incansável pela professora orientadora, mas também pelas professoras cooperante e coadjuvante, que me incentivaram, criticaram e, sobretudo, permitiram-me o acesso ao dia-a-dia na escola, assim como tudo o que precisam de realizar no seu quotidiano, enquanto docentes.

Parto assim desta fase, mais enriquecida, com várias experiências úteis para o presente e o futuro como professora de Expressão/Educação Musical.

## CONCLUSÃO

Ao concluir esta etapa é relevante fazer algumas considerações a respeito da prática pedagógica realizada.

A realização deste trabalho além de proporcionar a descrição da prática pedagógica efetuada, foi um ótimo incentivo para pesquisar e procurar mais informações sobre teorias e metodologias de pedagogos de Educação Musical, algumas como novas, outras foram apenas lembradas. Além disso, proporcionou a oportunidade de investigar um pouco mais acerca das raízes da Educação Musical em Portugal e como se chegou até aqui.

Também aqui se explorou e lembrou todos os princípios e orientações programáticas relativas aos três ciclos, cedidas pelo Ministério da Educação, informações de base para o exercício da atividade de docência.

A avaliação como tema a ser pensado e estudado de forma diferente foi uma fresta na porta para novas ideias acerca do sistema de avaliação e como avaliar as aprendizagens dos alunos de formas mais eficazes e diferentes.

A prática pedagógica descrita foi o auge da aprendizagem no mundo real, o aplicar de teorias há muito estudados. O travar conhecimento com a realidade das escolas do nosso país foi uma experiência extremamente enriquecedora do ponto de vista profissional, mas também relacional, que decerto trará muitos frutos num futuro profissional próximo.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Caspurro, H. (2007). Audição e audiação. O contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta. *Revista de Educação Musical*, 127. Portugal: Associação Portuguesa de Educação Musical.

Cortesão, L. (1993). *A avaliação formativa – Que desafios?* Porto: Edições ASA.

Cruz, C. B. (1988). *Zoltan Kodály: um novo conceito de formação musical e a sua aplicação nas escolas húngaras*. Associação Portuguesa de Educação Musical. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/1451>

*Dicionário da Língua Portuguesa* (1952-2009). Dicionários Editora, Acordo ortográfico. Porto editora.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/5495>

Fernandes (s.d.) *Pensar avaliação, melhorar aprendizagem*. Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.

Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*: Porto: Porto Editora.

Fortunato, A. (2013). *O papel das atividades de Expressão Artística na transmissão das tradições culturais no Agrupamento de Escolas de Atouguia da Baleia*. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/2758>

Giga, I. (2000). A improvisação na Pedagogia Musical Ward. *Revista de Educação Musical*, 104, 12-16.

Gordon, E. E. (2008). *Teoria de Aprendizagem Musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gordon, E. E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical: competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gravito, M., & Pereira, P. (2010). *O Método Kodály*. Disponível em: <http://musicalart-ipcb.blogspot.pt/2010/05/o-metodo-kodaly.html>

Hartmann, W. (2001). O Ensino Musical Criativo através da Orff-Schulwerk. *Revista de Educação Musical*, 11, 14-15.

João, Pedro Augusto Delgado (2014). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico*. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10198/9909>

Martenot, M. (1970). *Principes Fondamentaux de Formation Musicale et Leur Application - L'esprit avant la lettre, le coeur avant l'intellect*. Paris: Magnard.

Mifsud, C. C. e Rodríguez, M. E. U. (1982). *Un Enfoque Sistémico Del Proceso Didáctico*. Valência: NAU Llibres.

Milheiro, M. H. C. M. R. (2013). *Um por todos, todos pela música nova: um estudo caso*. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/12289>

Ministério da Educação. (2001). *Música, orientações curriculares, 3º ciclo do Ensino Básico*.

Ministério da Educação (2001) *Programa de Educação Musical, 2º ciclo Ensino Básico. Plano de organização do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Palheiros, G. B. (2012). Jos Wuytack: Pedagogia Musical com um sorriso. *Revista Educação Musical*, 138, 5-9.

Prieto, F. B. (1999). *Evaluacion Educativa*. Salamanca: Libreria Cervantes.

Queiroz, D. M. (2010). *A avaliação como acompanhamento sistémico da aprendizagem: uma experiência de investigação-ação colaborativa no ensino fundamental*. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316/17779>

Ramos, J. M. G. (1989). *Bases Pedagógicas de la Evaluación*. Madrid: Editorial Síntesis.

Regner, H. (2001). Música para crianças – 50 anos de experiência com a Orff-Schulwerk. *Revista de Educação Musical*, 110, 8-9.

Ribeiro, A. J. P., Vieira, M. H. G. L. (2010). *O Ensino da Música em Regime Articulado: Projecto de Investigação-Acção no Conservatório do Vale do Sousa*. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10198/4950>

Ribière-Raverlat, J. (1967). *L'Éducation Musicale en Hongrie*. Paris: Alponse Leduc.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget: Horizontes Pedagógicos.

Swanwick, K. (2000). Ensinar Música Musicalmente - Música como cultura: o espaço intermédio. *Revista de Educação Musical*, 104, p. 4-11.

Swanwick, K. (2008). *Ensinando música musicalmente*. Harmonias e Heresias de Joeblack. Disponível em: <http://joevancaitano.blogspot.pt/2008/11/ensinando-msica-musicalmente-texto-de.html>

Telheiro, L. A. A. (2010). *O ensino da música no 2º e 3º ciclo do Ensino Básico*. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/5461>

Torres, R. M. (1998). *As Canções Tradicionais Portuguesas no Ensino da Música – Contribuição da metodologia de Zoltán Kodály*. Lisboa: Caminho.

Valadares, J. e Graça, M. (1998). *Avaliando...para melhorar a aprendizagem*. Amadora: Plátano Edições Técnicas.

Vasconcelos, A. Â. (2006). *Ensino da Música, 1º ciclo do ensino básico, orientações programáticas*. Disponível em: <http://www.dgidec.min-edu.pt/aec/index.php?s=directorio&pid=20>

Willems, E. (1968). *Iniciação musical das crianças- princípios e plano de trabalho*. (O. Violante, Trad.). Bienne: Edições Pro-Musica.

Willems, E. (1976). *Les Bases Psychologiques de L'Éducation Musicale*. Suisse: Éditions “Pro Musica”

Wuytack, J. (1970). *Musica viva – pour une education musicale active*. Paris: Alphonse Leduc.

Despacho de lei N° 344/90 de 2 de Novembro. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/legisla%C3%A7%C3%A3o/344-1990.pdf>

Despacho de lei N° 12 591/2006 (2.a série). Ministério da Educação. Disponível em: [http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=1186&fileName=despacho\\_12591\\_2006.pdf](http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=1186&fileName=despacho_12591_2006.pdf)



## **ANEXOS**